



# **Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Superior em Tianjin/China: As Práticas Pedagógicas no Contexto Mundial da Globalização**

**Hu Jing**

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
na Educação, Sociedade e Desenvolvimento**

**Outubro, 2018**

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em (designação da área científica do doutoramento), realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva.

## DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

---

Lisboa, 24 de outubro de 2018

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

---

Lisboa, 24 de outubro de 2018

**Ao meu amor.**



## AGRADECIMENTOS

Finalizada uma etapa particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar os sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram direta ou indiretamente para concretização deste sonho.

Ao meu pai, Hu Wenbo, pelos diálogos sempre estimulantes e pelas palavras de compreensão e incentivo; à minha mãe, Bai Lijuan, por ser uma mãe tão generosa e dedicada e pelo seu amor incondicional.

A todos os meus familiares que, com os seus apoios em momentos cruciais, contribuíram de modo tão significativo para levar esta tese a bom porto, muito obrigada.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela dedicação ao meu trabalho, pelo estímulo ao crescimento profissional, pelo apoio nas escolhas da vida académica e pelo incentivo, paciência e confiança que me dou ao longo dos três anos.

Ao Professor Doutor António Domingos, pelas dúvidas esclarecidas na defesa da minha monografia e pelo encorajamento e crença nas minhas capacidades.

À Professora Doutora Mariana Gaio Alves, pela disponibilidade constante e pelo apoio que me dou para ultrapassar as dificuldades encontradas ao longo do trabalho.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pelo que me ensinou e pela ajuda no início da investigação.

Ao Professor Doutor Carlos Ceia, pela partilha do seu enorme saber e da sua vasta experiência.

À Professora Doutora Inocência Mata, pelo apoio e incentivo na minha dissertação de mestrado, que abriu a janela para a minha investigação de doutoramento.

Aos meus colegas de trabalho na Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade Nankai, China, por todo o apoio e colaboração prestados ao longo dos três anos do meu estudo no doutoramento, em especial: Dr. Yan Guodong, Dr. Du Weihua e professora Jiao Yanting.

À professora Cheng Cuicui, pelo incentivo e motivação em continuar o meu caminho de estudo no doutoramento.

À professora Zhang Hanzi e à professora Yan Qiaorong, pelo apoio sempre mostrado.

A todos os professores e alunos que participaram voluntariamente na investigação empírica, sem os quais não seria possível a sua realização.

À Embaixada de Portugal em Pequim, pelas suas valiosas e imprescindíveis informações.

Aos colegas do Doutoramento, especialmente, Zhao Jionghao e Luís Antunes, amigos e companheiros, pela força e otimismo nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Aos meus amigos, por estarem sempre presentes, mesmo à distância, nos melhores e piores momentos desta viagem, particularmente a Diana Maia, Mafalda Moço e Sun Chunyue.

A todos, enfim, reitero a minha eterna gratidão.

Muito obrigada!

## RESUMO

Na China, desde 2005, verifica-se uma grande demanda da aprendizagem do português. Com efeito, a formação de professores de português destaca-se como um fator determinante. A formação docente na China tem sido, no entanto, questionada e criticada, envolta pelo discurso da necessidade de reforma do ensino e das práticas pedagógicas. Esta questão deve ser compreendida no plano estrutural e conjuntural da sociedade para se evitar o risco de fragmentar a realidade e isolar o processo do conjunto do movimento da sociedade.

Neste contexto, o presente trabalho centra-se no estudo da formação de professores de língua portuguesa (LP) no contexto da globalização, discute principalmente a formação de professores de LP na China, com o objetivo de contribuir para a elaboração de propostas de ação que promovam uma prática pedagógica mais consciente, que possibilite o resgate da dimensão qualitativa na formação de professores de LP, superando as fragilidades existentes no processo de ensino e de aprendizagem atuais da LP.

Os objetivos gerais da investigação são dois:

1. Analisar os processos de formação de professores e do ensino e aprendizagem da LP em Tianjin/China articulando-os com o fenómeno da globalização;
2. Contribuir para uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem da LP, adequados às necessidades da sociedade global.

A abordagem metodológica utilizada é uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, com recolha de dados primários realizada através de questionários, entrevistas e observação direta, que permitiu a confirmação e/ou refutação das hipóteses levantadas.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Práticas pedagógicas; Globalização; Ensino do Português na China.

## ABSTRACT

In China, since 2005, there is a great demand for Portuguese education. In fact, the training of teachers of Portuguese stands out as a determining factor. Teacher training in China has been questioned and criticized, surrounded by the discourse of the need for reform of teaching and pedagogical practices. This question must be understood in the structural and conjuncture plane of society in order to avoid the risk of fragmenting the reality and isolating this process from the whole movement of society.

In this context, the present work focuses on the study of the training of teachers of Portuguese in the context of globalization, mainly discusses the training of teachers of Portuguese in China, with the aim of contributing to the elaboration of proposals for action for a more conscious pedagogical practice, that allows the recovery of the qualitative dimension in the training of teachers of Portuguese, and overcoming the weaknesses existing in the teaching-learning process of Portuguese.

The general objectives of the research are two:

1. To analyze the processes of teacher training and teaching and learning of Portuguese in Tianjin/China by articulating them with the phenomenon of globalization;
2. To contribute to an improvement of processes of teaching and learning of Portuguese, which is suited to the needs of the global society.

The methodological approach used is a mixed methodology, qualitative and quantitative, By undertaking questionnaire, interview and direct observation, we complete the collection of initial data. This method enables us to have a more extensive research perspective, with observation to various situations, to affirm or negate our research hypothesis.

**Keywords:** Teacher training; Pedagogical practices; Globalization; Teaching Portuguese in China.

## 摘要

自 2005 年以来，中国对葡萄牙语教学的需求日益增加，葡萄牙语教师培训问题亦成为一个关键因素。然而，一直以来，中国教师的培训问题都受到关注和质疑，特别是围绕教学改革和教学实践等方面的问题。教师培训问题必须结合社会结构，在社会层面上加以理解，避免与现实脱节，将培训过程与整个社会动态分裂开来。

因此，本论文的重点是在全球化背景下对葡萄牙语教师的培训进行研究，主要研究中国葡语教师的培训问题，旨在为制定更有效的葡萄牙语教学实践做出贡献，提高葡萄牙语教师培训质量，克服当前葡语教学过程中存在的弱点。

本研究的总体目标有两个：

1. 通过联系全球化现象，分析天津/中国的葡语教师培训过程和和葡语教学过程；
2. 为改进适应全球社会需要的葡语教学过程做出贡献。

我们采用的研究方法是混合研究方法，定性和定量分析法。通过问卷调查、访谈以及直接观察法完成原始数据搜集。这种研究方法使我们可以在更宽广的研究视角下，通过对各种情况的观察，肯定或否定我们的研究假设。

**关键词：** 教师培训，教学实践，全球化，中国葡语教学

# ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - O Ensino Superior no Contexto da Globalização .....</b>	<b>7</b>
Introdução.....	7
1.1 - O fenómeno da globalização.....	11
1.2 - A educação no contexto da globalização: os casos da Europa e da China .....	15
1.3 - A elaboração de políticas educativas nacionais no mundo.....	28
1.4 - O ensino e a aprendizagem do português no contexto da globalização.....	39
<b>Capítulo II - Investigação sobre Formação de Professores.....</b>	<b>50</b>
Introdução .....	50
2.1 - Linhas gerais da investigação .....	55
2.2 - Sistemas de formação de professores em países da Europa e na China .....	66
2.3 - Paradigmas de formação de professores e concepções que os sustentam.....	77
2.4 - Novas tecnologias e experimentação de novos meios de formação .....	87
2.5 – Exploração do paradigma contemporâneo para a formação de professores de línguas .....	104
<b>Capítulo III - Contribuição das Teorias e Estudos na Área do Ensino e da Aprendizagem do Português Língua Estrangeira .....</b>	<b>114</b>
Introdução.....	114
3.1 - História do ensino de língua portuguesa em Tianjin/China.....	118
3.2 - Evolução das abordagens e dos métodos que influenciaram o ensino e a aprendizagem do Português Língua Estrangeira .....	125
3.2.1 - Abordagem tradicional .....	127
3.2.2 - Abordagem humanista.....	130
3.2.3 - Abordagem comunicativa.....	131
3.3 - As novas TIC no processo de ensino e de aprendizagem .....	135
3.4 - Modelo contemporâneo dos programas de formação de professores de línguas .....	144
3.5 - Formação de professores de Língua Portuguesa: o lugar da teoria e da prática .....	150
<b>Síntese Geral.....</b>	<b>154</b>
<b>Capítulo IV - Metodologia de Investigação .....</b>	<b>160</b>
Introdução.....	160
4.1 - Âmbito de pesquisa.....	163
4.1.1 - Campo de pesquisa .....	163
4.1.2 - Participantes.....	165
4.2 - Instrumentos e procedimentos .....	168
4.2.1 - Inquérito por questionário .....	173
4.2.2 - Entrevistas .....	173
4.2.3 - Observação direta .....	177
4.3 - Critérios de tratamento de dados.....	180
<b>Capítulo V - Análise e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>185</b>

Introdução.....	185
5.1 - Análise e interpretação dos dados.....	186
5.1.1 - Dados dos questionários.....	186
5.1.2 - Dados das entrevistas.....	207
5.1.3 - Dados das observações diretas.....	218
5.2 - Discussão dos resultados.....	234
<b>Capítulo VI - Conclusões.....</b>	<b>238</b>
6.1 - Considerações finais.....	238
6.1.1 - Formação de professores de português em Tianjin/China.....	240
6.1.2 - Reflexões sobre a prática de ensino de língua portuguesa em Tianjin/China ...	244
6.2 - Recomendações aos professores chineses de português.....	250
6.3 - Limitações do Estudo.....	254
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>275</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa

**EEES** – Espaço Europeu de Ensino Superior

**GATS** – *General Agreement on Trade in Services*

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LE** – Língua Estrangeira

**LP** – Língua Portuguesa

**Mercosul** – Mercado Comum do Sul

**MOOC** – *Massive Open Online Course*

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PLE** – Português Língua Estrangeira

**TIC** – Tecnologias da Comunicação e Informação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação geral das universidades chinesas com licenciaturas em Língua Portuguesa.....	45
Quadro 2: Horário de funcionamento das universidades.....	164
Quadro 3: Os dados dos alunos participantes.....	166
Quadro 4: Os perfis gerais dos professores participantes.....	166
Quadro 5: Distribuição das observações por áreas disciplinares.....	182
Quadro 6: Caraterísticas marcantes de um professor de português.....	187
Quadro 7: Dados pessoais e profissionais dos professores participantes.....	196
Quadro 8: O conteúdo/temática das ações de formação.....	198
Quadro 9: As motivações principais que os levaram a participar em formação contínua.....	199
Quadro 10: Metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa Estrangeira....	201
Quadro 11: Caraterísticas que consideram fundamentais.....	202
Quadro 12: Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho.....	204
Quadro 13: Valores médios dos atributos comunicativos obtidos pelas professoras antes e depois da aula segundo avaliação da professora.....	222

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Influência do professor de língua portuguesa enquanto motivação dos alunos para escolher este curso.....	190
Gráfico 2: Dificuldades na aprendizagem do Português.....	191
Gráfico 3: Aspeto mais importante na aprendizagem da LP.....	192
Gráfico 4: Métodos pedagógicos no ensino e na aprendizagem de PLE.....	193

## **LISTA DE IMAGEM**

Imagem 1: Distribuição geográfica do ensino de português na China continental...121

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Resumo de quatro paradigmas de formação de professores (Zeichner, 1983).....	78
Figura 2: Síntese do percurso de investigação empírica.....	172

## Introdução

As últimas décadas caracterizaram-se por um enorme interesse no estudo de línguas estrangeiras e pelo aparecimento de novas propostas metodológicas a nível mundial, visando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem destas disciplinas. Na China, desde 2005, verifica-se uma grande procura pela aprendizagem do português. Com efeito, o ensino do português na China estava limitado a três universidades, porém, atualmente, encontra-se implementado num total de trinta e três universidades, com mais de mil jovens chineses a frequentarem licenciaturas em português, e um número idêntico procura aprender a língua em cursos intensivos, ministrados por escolas privadas. Na China continental, uma média de 300 alunos por ano formam-se na Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas. A ideia que preside é a de que aprender português é uma garantia de empregabilidade.

A formação docente na China tem sido questionada e criticada e envolta sempre por um discurso que apela à necessidade de reforma do ensino e das práticas pedagógicas. Na China continental, há 134 docentes a lecionar português no ensino superior que se caracterizam por ser um corpo muito jovem, 63% (n=84) dos professores são chineses<sup>1</sup> e têm problemas de formação. Os professores e os alunos chineses têm ainda características particulares que, em grande parte, é definido pela especificidade desta nação, pelo que podemos dizer que a sabedoria filosófica da China está consubstanciada nesta palavra: "harmonia". Na China, os alunos não estão habituados a desafiar a autoridade do professor; o professor continua a ser o protagonista de aula; como consequência, eles são normalmente excelentes em gramáticas, mas fracos no que diz respeito à competência comunicativa. A maior parte dos professores de língua portuguesa (LP) são mestres e doutorandos, o seu tempo de serviço docente situa-se entre os 5 e os 10 anos, as experiências de ensino e

---

<sup>1</sup> Os dados provêm do livro *Uma língua para ver o mundo: Olhando o Português a partir de Macau*, de Carlos André (2016). Devido às mudanças no número de universidades que oferecem cursos de língua portuguesa e à migração de professores de língua portuguesa, os dados ainda estão a mudar.

os modelos de formação que possuem vêm principalmente de Macau, Portugal, Brasil ou de outras experiências de ensino de línguas estrangeiras.

A questão da formação de professores deve ser compreendida no plano estrutural e conjuntural da sociedade para evitar o risco de fragmentar a realidade e isolar o referido processo do conjunto do movimento da sociedade. Nessa perspetiva, é importante compreender que o processo de globalização é parte do caminho de construção, consolidação e reestruturação da própria sociedade.

O grande desafio que se impõe hoje aos professores de português em Tianjin/China situa-se na compreensão das transformações que o mundo globalizado traz para o conhecimento, alterando de forma significativa as políticas, as estruturas e as práticas educativas. Com o advento das tecnologias da comunicação e informação (TIC), é essencial os cidadãos saírem da escola preparados para exercer a sua cidadania na sociedade globalizada. Assim, o ensino de LP deve contemplar esse contexto de sociedade em que os alunos estão inseridos e, para isso, a formação de professores deve ser redirecionada não apenas para os aspetos tradicionais de ensino da língua, mas também para as novas necessidades do uso da língua que circula nos meios sociais.

Dentro deste contexto, o presente trabalho centra-se no estudo da formação docente na sua estrita relação com o contexto sociopolítico, económico e cultural da sociedade contemporânea. Com este trabalho trazemos à discussão a formação de professores de LP e o ensino desta língua no ensino superior em Tianjin/China, com o objetivo de contribuir para a elaboração de propostas de ação para uma prática pedagógica mais consciente, que possibilite o resgate da dimensão qualitativa na formação de professores de LP para o ensino superior, superando as fragilidades existentes no processo de ensino e de aprendizagem atuais de LP.

No decorrer da elaboração desta tese de doutoramento pretendemos atingir dois objetivos gerais e nove específicos.

No que concerne aos objetivos gerais, considerámos importante perceber a

globalização enquanto fenómeno para, depois, passar para uma análise mais específica que culminará com a nossa contribuição para o desenvolvimento da formação de professores de LP, e para as correspondentes práticas pedagógicas e um ensino de qualidade de LP no ensino superior em Tianjin/China.

Os objetivos específicos inserem-se nos objetivos gerais e procuram abordar os aspetos que consideramos mais importantes relacionados com a temática em análise.

Assim, definimos os seguintes objetivos gerais e específicos:

**Objetivos gerais:**

1. Analisar os processos de formação de professores e do ensino e aprendizagem de LP em Tianjin/China articulando-os com o fenómeno da globalização.
2. Contribuir para uma melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de LP, adequados às necessidades da sociedade global.

**Objetivos específicos:**

1. Apresentar o fenómeno da globalização e os seus efeitos no campo educativo;
2. Analisar o ensino e a aprendizagem do português no contexto da globalização;
3. Caracterizar a formação dos professores em Tianjin/China;
4. Analisar os programas já implementados, destacando as suas vantagens e desvantagens na prática;
5. Refletir sobre a transformação das abordagens do ensino e da aprendizagem de LP;
6. Propor novos paradigmas de ensino e de aprendizagem de LP;
7. Contribuir para a superação de fragilidades existentes no ensino de LP

no ensino superior.

Para tal, tentámos responder às perguntas de pesquisa que se seguem:

1) De que maneira o ensino superior conseguirá responder aos requisitos da competição global e servir de apoio à construção de um Estado que prepare indivíduos ativos, competentes e informados, uma vez que no contexto da globalização a educação não pode ser dissociada?

2) Perante o desenvolvimento das novas tecnologias, que reformas implementar para evitar a auto-asfixia derivada de um desenvolvimento histórico da formação dos professores assente em modelos já existentes?

3) Nos contextos do ensino e do uso de português como língua estrangeira (PLE), quais as exigências e as expectativas para o exercício profissional de PLE?

4) Quais são as necessidades comunicativas em Português para uma plena inserção social e escolar?

5) O que devem a universidade e os professores fazer para proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos?

6) Como se devem organizar as aprendizagens, que metodologias e estratégias devem ser privilegiadas para o sucesso educativo dos alunos?

7) Que novas abordagens aplicadas ao multilinguismo e ao multiculturalismo?

8) Quais são as fragilidades no ensino e aprendizagem de LP no ensino superior? A razão ou razões da sua existência? Como as ultrapassamos?

9) Qual o papel do professor neste contexto? Que conceção de professor tem ou reproduz? Que perfil de professor de LP?

A temática deste trabalho é de importância social na medida em que se constitui necessária à formação contínua e consciente dos docentes nessa área. Justificamos a sua importância devido ao facto de contribuir com a área de



investigação da Educação e da Linguística Aplicada - formação de professores e formação de professores de LP. Por isso, a nossa referência teórica não só incide sobre a especificidade da língua, mas também sobre os determinantes históricos que informam a formação de professores e a prática pedagógica.

Para atingir os fins propostos neste trabalho adotámos o método qualitativo e quantitativo, uma metodologia mista. Para dar conta dos procedimentos na realização da pesquisa, os passos foram observados e relatados em seis capítulos.

No primeiro capítulo, apresentámos uma visualização do contexto globalizado e educativo, e do ensino superior na globalização. Inicialmente, julgámos necessária uma reflexão sobre o contexto da globalização, que está circunscrito às cooperações comerciais, às relações internacionais e às tecnologias da informação. Nesta perspetiva, a educação também não pode desintegrar-se do fenómeno. Como a globalização implica que o Estado responda aos requisitos da competição global, a educação só conseguirá servir de apoio à construção de um Estado quando for capaz de preparar indivíduos ativos, competentes e informados.

Na China, o ensino superior tem sido considerado como o sector estratégico determinante no conjunto do sistema educativo, destacando-se o seu contributo para o desenvolvimento do sistema científico e tecnológico nacional. Ao admitir-se que a sociedade atual está em constantes mudanças, incluindo alterações culturais, sociais, económicas e políticas, é preciso considerar os efeitos dessas transformações para o exercício da docência no ensino superior.

O segundo capítulo consiste na formação dos professores. Primeiro, julgámos necessária uma revisão sobre o desenvolvimento histórico deste bloco temático, a fim de ter uma compreensão dos conceitos fundamentais. A seguir, apresentámos os modelos existentes de formação de professores que se têm provado desmotivadores. No entanto, perante o desenvolvimento das novas tecnologias, podemos prever uma revolução para esta auto-asfixia.

No terceiro capítulo apresentámos a análise do ensino e da aprendizagem do

Português como Língua Segunda (L2), especialmente as abordagens da gramática tradicional e comunicativa do ensino, pretendendo contribuir para uma reflexão didática e metodológica sobre este processo. Tendo como base o entendimento de que o professor de língua portuguesa não deve restringir a sua prática pedagógica ao simples ato de ensinar a ler e a escrever, é preciso também contribuir para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, inclusive no contexto informacional e tecnológico em que o aluno está inserido. É neste contexto que surge este capítulo.

O quarto capítulo consiste na descrição da metodologia utilizada no Estudo Empírico, com a apresentação de procedimentos da pesquisa, participantes, instrumentos utilizados e procedimentos de análise. Para a pesquisa de campo, foram selecionadas oito universidades de Tianjin e de Pequim com licenciatura em LP, com a participação de cento e noventa alunos e vinte professores, com o objetivo de obter elementos para análise e reflexão.

No quinto capítulo, apresentámos a análise dos dados e das informações que foram obtidos através dos questionários, das entrevistas e das observações realizadas em sala de aula. Em relação aos questionários, desenvolvemos uma investigação que aponta para os pressupostos teóricos e metodológicos adotados pelos sujeitos participantes da pesquisa para que sejam confrontados com os dados obtidos durante as observações realizadas em sala de aula. Durante as observações, procurámos identificar a articulação entre teoria e prática docente em consonância com a concepção de linguagem sócio-interativa e os pressupostos teóricos defendidos nesta pesquisa.

Por fim, apresentámos as considerações gerais e reflexões sobre os resultados obtidos, apontando novos questionamentos no sentido de dar continuidade e aprofundamento ao tema.

## **Capítulo I - O Ensino Superior no Contexto da Globalização**

### **Introdução**

A globalização, fluxo transversal das fronteiras de produtos e de capital, afeta todos os âmbitos da sociedade. É uma denominação que a *priori* não revela a sua essência e, portanto, pode ser entendida de várias formas. Em alguns contextos adquire um significado de fetiche, em outros aponta para uma catástrofe geradora de inúmeras crises e angústias, em instituições e sujeitos (Ferreira, 2004).

A globalização pode ser dividida em quatro correntes históricas. Segundo Ervin e Smith (2008), a primeira corrente histórica da globalização aconteceu por ocasião da ascensão do Império Romano. Enquanto os gregos se dedicavam à filosofia em suas cidades e ilhas, os romanos articulavam o seu sistema legal, difundiam o uso da moeda e protegiam o comércio contra as investidas dos piratas. A segunda globalização deu-se nos séculos XIV e XV, com o ingresso do mundo ocidental na era dos grandes descobrimentos marítimos. Foi nesse período que, pela primeira vez, se falou verdadeiramente em globalização da economia. A terceira globalização teve lugar no século XIX, no final das guerras napoleónicas (Batalha de Marengo em 1800, Batalha de Austerlitz em 1805, Batalha de Jena em 1806, Batalha de Friedlândia em 1807, Expedição para a Rússia em 1812, Batalha de Leipzig em 1813 e Batalha de Waterloo em 1815). Nesse tempo, o liberalismo sobrepujou o mercantilismo e começou a ganhar espaço à democracia política (Tomas, 2008). A quarta e atual globalização passou a ocorrer logo após a Segunda Guerra Mundial e acelerou-se bastante com o colapso do socialismo em 1989 (queda do Muro de Berlim) e 1991 (queda da União Soviética). Graças à revolução da telemática, essa recuperação da tendência sobre a globalização é caracterizada pelo aparecimento de organizações internacionais (ONU, OMC, Bird, etc.), pela formação de blocos

regionais, como a União Europeia, pelo enorme surto de expansão das empresas multinacionais, pelo crescimento do comércio internacional e pela interligação dos mercados financeiros.

Com o colapso do socialismo (na Europa de Leste, em 1990, e na União Soviética, em 1991) reduziram-se as barreiras comerciais e aumentou o fluxo de investimentos para a Europa Oriental. A China começou a abrir-se comercialmente a partir de 1978, sendo, atualmente, o segundo país que mais absorve capitais estrangeiros e o terceiro país que mais investe no estrangeiro, de acordo com o *World Investment Report 2016*. A grande clivagem entre o capitalismo e o socialismo parece, em retrospectiva, uma “guerra civil” dentro do Ocidente, já que tanto o liberalismo quanto o marxismo são criações da cultura ocidental. O marxismo chinês e o de outros países asiáticos possuem características culturais próprias. Daí podermos dizer que os futuros conflitos não serão mais entre sistemas socioeconómicos, como os da Guerra Fria, mas entre civilizações (Huntington, 1993).

O atual processo da globalização tornou-se muito mais rápido, mais intensamente acelerado, com a revolução nas comunicações e mesmo com o maior avanço dos meios de transporte em geral. Também tornou-se mais abrangente, envolvendo não só comércio, produção e capitais, mas também serviços, arte e educação.

No campo educacional, os constantes empreendimentos, estudos e publicações das organizações internacionais cumprem um papel decisivo na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato.

Quer as organizações internacionais como as políticas estão a moldar a agenda educacional e a disseminar práticas educativas globais. Os relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA - da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), que avalia e compara as competências adquiridas por alunos de 15 anos numa ampla gama de países, exerce nos governos

uma pressão sutil, mas ao mesmo tempo muito eficaz, para que modifiquem os seus sistemas educativos. Este, inclusive, tem gerado modelos de referência, como o da Finlândia, que muitos governos têm procurado imitar. A própria OCDE, por meio de periódicos como o *Pisa em Foco*, também recomenda aos países quais as práticas e as políticas que podem levar ao sucesso educativo tomando como base os resultados da prova. Os países que levam cuidadosamente os desafios destes relatórios, como Portugal, têm tentado melhorar a sua educação por meio da qualidade e equidade.

A globalização gera um novo paradigma em relação ao espaço e também evidencia as questões de carácter cultural, e as línguas, de acordo com Wolton (2006), que são as portadoras de visões do mundo e que servem como instrumentos de comunicação com o mundo exterior. Desse modo, a aquisição de uma segunda língua, de acordo com o autor, não foge à configuração que resulta da globalização, facto que explica a existência de um bilinguismo horizontal - trata-se de aquisição de uma língua do mesmo *status* -, e um bilinguismo vertical - aquisição de uma língua com situação superior.

Outro fenómeno político-linguístico relacionado com a globalização, apontado por Calvet (2002), é o que o autor chama de “X-fonias”, ou seja, a criação de grandes conjuntos em torno de uma língua, por exemplo: a francofonia, representada pela Organização Intergovernamental da Francofonia (OIF); a hispanofonia, representada pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI); e a lusofonia em torno da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). O objetivo é promover as respetivas línguas. Além disso, a configuração geopolítica mundial em blocos exige a definição do *status* de uma língua. O tratado que oficializou a criação da União Europeia estipulou também que as seis línguas oficiais dos países membros fossem oficializadas. Esse número aumenta com a entrada de novos países membros.

A língua portuguesa é uma das línguas de mais rápido crescimento neste momento; representa um crescimento do multilinguismo de modo geral e das grandes línguas do mundo em particular, pelas características da atual estratégia das forças produtivas, com grandes implicações para as mudanças no padrão da governação

global. Neste contexto, é essencial a criação de um paradigma deontológico que permita encontrar resposta para as diferentes situações com que a língua portuguesa vier a deparar-se. No processo de ensino e de aprendizagem de português, os professores deverão ser capazes de enfrentar dilemas éticos que resultam do exercício da sua profissão. Segundo Cunha (1996), este processo deveria ser marcado pela integração e pela maturidade, encontrando-se o professor centrado sobre a pessoa humana do aluno.

Embora de uma forma sucinta, procuramos apontar algumas das características consideradas fundamentais para o esboço de um perfil do “novo professor”, das características comuns a qualquer docente. É a hora de considerar mais atentamente a especificidade do professor de Português. Não pretendemos com isto dizer que tais características são exclusivas do professor de língua portuguesa, mas é sobre este que estamos a refletir.

Tal especificidade prende-se com o facto de ser professora de uma disciplina que conta já com aquisições realizadas no meio onde a maioria dos aprendentes nasceu e viveu. A escola deve proporcionar-lhes o desenvolvimento da competência comunicativa e instrumental da língua. Compete-lhe fazer com que sejam capazes de exprimir o que pensam, o que sentem, o que sabem, adequando o discurso ao contexto, aprendendo a usar a língua como meio de adquirir conhecimento, compreendendo-a na sua dupla especificidade de instrumento de comunicação e de interpretação do real. Importa que os nossos alunos compreendam que o domínio correto da língua é um fator decisivo para a sua valorização pessoal, uma barreira contra o isolamento e a exclusão sociais, um instrumento de poder e de afirmação perante os outros.

## **1.1 - O fenómeno da globalização**

O conceito de globalização é definido de diferentes maneiras conforme os diversos estudiosos em Geografia, Ciências Sociais, Economia, Filosofia e História. O historiador francês Gruzinski (2001) refere que a história de hoje é a história da globalização, e que o mais importante não é como definir globalização, mas como compreender uns aos outros no contexto da globalização. Os economistas Laner e LeHeron (2002) defendem que a globalização não é um facto novo como os outros estudiosos têm descrito, uma vez que apresenta um sistema poderoso sobre a relação entre a economia nacional e a economia entre as nações. Para os geógrafos, como Jones e Sinha (2006), no contexto de se considerar que toda a corrente histórica acontece num determinado espaço, então, a invasão mongol da Europa, a Rota de Seda, o descobrimento do Novo Mundo por Colombo são todos fenómenos da globalização.

Na nossa investigação, é importante lembrar que esse conceito não se refere simplesmente a uma ocasião ou acontecimento, mas a um processo. Isso indica que a principal característica da globalização é o facto de ela estar em constante evolução e transformação, de modo que a integração mundial por ela gerada é cada vez maior ao longo do tempo.

Alguns analistas consideram que a globalização acabou. No entanto, o fenómeno da globalização não pode ser analisado sob um prisma puramente económico, pois implica muitos outros fatores como a questão dos direitos humanos, a qual se disseminou em todo o planeta de uma forma acelerada, mesmo que as marcas do mundo de hoje sejam ainda de injustiça, desigualdade e impunidade. Além do mais, há o facto inquestionável de que o século XX conheceu um desenvolvimento científico e tecnológico sem precedentes na história da humanidade, o que teve como consequência uma maior interatividade entre os seres humanos. A globalização é um fenómeno irreversível.

De acordo com o estudo de Ervin e Smith (2008), a globalização pode ser dividida em quatro correntes distintas. O nosso objetivo é tratar a corrente a partir do início dos anos 1990. Com a derrocada do comunismo soviético em 1991, era necessário expandir as benesses do sistema capitalista para todas as nações (Kotz, 1997). Assim, emerge a necessidade dos países se adaptarem à nova ordem económica mundial, principalmente os países periféricos, numa perspetiva Norte/Sul (Bedin, 2002). A hegemonia do regime capitalista consolida-se com a dissolução da União Soviética e esse colapso influencia o modo de vida dos indivíduos à escala global.

Desde 1990 até à atualidade, a corrente histórica da globalização tem por características marcantes a discussão sobre o papel das empresas transnacionais privadas como atores responsáveis por mudanças substanciais no cenário internacional, auxiliando consequentemente a alteração do padrão económico mundial e a liquefação do Estado frente a essas transformações por meio da hegemonia da política neoliberal, capitaneada pelo governo inglês, e seguida, posteriormente, pelos países hegemónicos vinculados ao modelo económico capitalista. Nesse arquétipo, a globalização é política, tecnológica e cultural, tanto quanto económica.

A política económica globalizada muda frente às relações socioeconómicas e culturais das nações. Diante do auspício da globalização ocorre uma mudança na estrutura social a nível mundial, especialmente através da criação de processos económicos globais que auxiliaram a expandir os benefícios gerados pelo capitalismo às nações (Herrera, 1990). Entretanto, o fenómeno da globalização não está a desenvolver-se de uma maneira equitativa e está longe de ser inteiramente benéfico considerando as suas consequências (Giddens, 2007).

Geralmente, o fenómeno da globalização caracteriza-se pela consolidação de um sistema económico mundial, que provoca impactos em toda a sociedade, com a adoção de políticas transnacionais com relações de interdependência que ultrapassam as barreiras nacionais. Os novos tempos do mundo como uma aldeia global, pelo menos ao nível das grandes corporações industriais, elimina barreiras capazes de



confinar a produção industrial, pelo que no mundo industrial não existem fronteiras (Mello, 2012). Neste contexto, o ensino superior também está associado ao desenvolvimento económico, uma vez que se torna predominante na atual sociedade do conhecimento.

Segundo Barbosa (2001), a globalização caracteriza-se por: i) expansão do fluxo de informações, que atingem todos os países, afetando empresas, indivíduos e movimentos sociais; ii) aceleração das transações económicas, envolvendo mercadorias, capitais e aplicações financeiras que ultrapassam as fronteiras nacionais; iii) crescente difusão de valores políticos e morais à escala universal.

De acordo com o sociólogo inglês Giddens (2007), o conceito de globalização refere-se à intensificação das relações sociais em escala mundial e às conexões entre as diferentes regiões do globo, através das quais os acontecimentos locais sofrem a influência dos acontecimentos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa. As consequências das nossas ações estão encadeadas de tal forma que o que fizemos agora repercute-se em espaços e tempos distantes. Isto diz respeito às interconexões que se dão entre as dimensões global, local e quotidiana.

Além disso, Giddens (2007) observa que a globalização é um fenómeno cada vez mais descentralizado, que não está sob controlo de nenhum grupo de nações e ainda menos sob o domínio de grandes empresas. Os seus efeitos fazem-se sentir tanto no Ocidente como em qualquer outra parte. Países do Oriente e do hemisfério sul estão também influenciando nas transformações ocorridos no Ocidente. Podemos afirmar que a perspetiva adotada por Giddens (2007) sobre o fenómeno da globalização tende a ser positiva, pois este afirma que os efeitos produzidos pela globalização considerados relevantes para a sociedade sobrepõem-se aos negativos.

Sobre os riscos que a globalização emana para permitir o progresso, seja económico seja tecnológico, como problemas de saúde, problemas ambientais globais, entre outros, Giddens (2007) indica que devemos inovar e ousar, pois viver numa época global significa a necessidade de enfrentar uma série de novos fatores de risco. Ou seja, para haver progresso devemos ousar.

Outra manifestação positiva da globalização seria o reforço da tradição e das manifestações culturais. Assim, frente a imposições culturais hegemónicas, que tenderiam a desestruturar as manifestações locais das culturas de diferentes países, a globalização criou-lhes um protecionismo. Ou seja, uma espécie de barreira contra o que a grande indústria cultural tenderia a homogeneizar.

Num nível político, a globalização, ou melhor o progresso das comunicações globais, levou à expansão da democracia no mundo. Exemplo disto foi o papel da televisão na queda do Muro de Berlim e nas transformações que abalaram o Leste da Europa. Outro exemplo, para refletirmos o avanço dos governos democráticos no mundo, são as manifestações e revoltas populares que deflagraram - exemplo a Primavera Árabe -, em que as redes, os média e os meios de comunicação se tornaram elementos fundamentais na expansão do movimento.

Finalmente, os modelos de famílias não-tradicionais no mundo foram impulsionadas pela globalização (Giddens, 2007). A perceção das sociedades sobre os direitos das mulheres, a igualdade sexual, o homossexualismo, o casamento e a relação pais-filhos foram profundamente modificadas em muitos aspetos, de forma positiva e progressista. Mesmo países mais tradicionais em relação a estes temas, como a China, tenderam a ser mais flexíveis e progressivamente se globalizariam.

## **1.2 - A educação no contexto da globalização: os casos da Europa e da China**

O mundo está a mudar e a educação também precisa de ser modificada, de forma a atender às novas necessidades que vêm surgindo. No contexto da globalização, a educação, à medida que cumpre a função de produtora e propagadora de conhecimentos, é vital para o crescimento tanto de países desenvolvidos quanto para aqueles em desenvolvimento.

Relativamente à educação, o processo de globalização, movido por interesses económicos, direciona a regulação das políticas educativas em procura da homogeneização dos processos educativos, reordena os sistemas educativos a partir do que Dale (2004) denomina de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

A AGEE introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam, e atribui estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais e os guiões imunes às forças da globalização, económica, política e cultura. (p. 455)

Segundo Dale (2004), a razão do surgimento de uma AGEE vem da assunção que "a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista mais do que qualquer outro conjunto de valores" (p. 436). Desta forma ultrapassa a conceção de um reflexo da cultura ocidental, conforme a abordagem da Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC, p. 436), que entende que a globalização "trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna".

Apesar das aparentes semelhanças, entre a CEMC e a AGEE, correspondem a projetos muito diferentes. A CEME mostra a existência de um nível de recursos culturais partilhados sobre o qual a maior parte dos sistemas educativos se baseiam, enquanto que a AGEE aborda este tema para determinar como é que os estados interpretam e respondem a uma agenda comum que está a ser imposta aos sistemas educativos. Porém, tal entendimento terá de considerar que a forma, a substância e o estatuto dos guiões se alteram qualitativamente. São, por exemplo, mais restritos no seu âmbito, mais explícitos e frequentemente sujeitos à imposição, não passando pela adoção voluntária. Isto é decisivo para compreender a diferença entre as duas abordagens.

A AGEE introduz novas ideias sobre a natureza das forças globais e sobre como elas operam e atribui estas transformações à mudança da natureza das forças supranacionais, não estando os valores culturais universais e os guiões imunes às forças da globalização, económica, política e cultural. Assim, o entendimento da relação educação e globalização, no contexto de mudanças estruturais, torna-se complicado, sendo necessário explicitar como as ideias mudam e como a forma se processa.

Não podemos afastar a educação da dimensão económica, mas perceber como o neoliberalismo, como modelo hegemónico, não se limita à atividade económica, atinge todos os sectores da vida humana, especialmente a educação que deixa de ser entendida como um bem social e passa a um produto comercial, presente na agenda da globalização neoliberal a partir do conceito de qualidade e da ideia de educação para todos.

Mendes e Galego (2009) confirmam que as modificações ocorridas nos sistemas educativos são consequentes de uma agenda globalmente estruturada, construída na interseção entre os efeitos da economia capitalista e os marcos explicativos nacionais, em que os processos de globalização se desenvolvem nacionalmente e supranacionalmente.

Assim sendo, a investigação em educação não pode limitar-se à prática da sala de aula na sua estrutura curricular de conteúdos, mas às dimensões das políticas educativas e suas formas de governação, o que envolve financiamento e regulação. A configuração da relação entre a globalização e a educação permite afirmar que a educação sempre se constitui como um ponto de discussão na formulação das políticas nacionais e internacionais, e como um elemento de controlo e emancipação, quer pelo Estado, quer pelos movimentos organizados da sociedade civil (Antunes, 2002).

Neste contexto, a difusão de cultura global na formação dos indivíduos e a aceitação de ideias externas no sistema educativo nacional constituem uma estratégica política mais ampla, que se liga à procura de uma hegemonia económica, política, cultural e ideológica, a fim de fortalecer a posição de liderança imperialista na ordem mundial. Como salienta Teodoro (2007), as proposições de ordenamento da educação com vista ao alinhamento do capitalismo global processam-se a partir de políticas reguladoras, seja nos países dependentes, seja nos países centrais hegemónicos dirigidas ao princípio da lógica mercantilista.

De acordo com o autor, no campo da educação, é possível identificar processos de convergência com as políticas internacionais, convergência de que resulta políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes, bem como a produção de um discurso homogêneo justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação dos países do centro. Discursos como o da valorização das competências, da avaliação externa, da desestatização das escolas, ou da regulação social evidenciam uma internacionalização progressiva das políticas. A tendência de ressignificação da função social das Instituições de Ensino Superior (IES) sob a lógica mercantilista alastra-se no contexto da globalização, atingindo a todos sob diferentes ações.

O processo de internacionalização da educação superior não é um fenómeno inédito na história da educação. Ele tem o seu marco inicial em 1945, na Europa, e surge como uma necessidade da reconstrução dos países destruídos pela Segunda

Guerra Mundial, com o objetivo de oferecer assistência técnica para o desenvolvimento com bases em acordos culturais e científicos, mobilidade estudantil e bolsas de capacitação (Wit, 2008).

Tendo como objetivo prover soluções para os desafios e colocar em movimento um processo de reforma profunda na educação superior mundial, a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior em 1998 em Paris. As Declarações e os Planos de Ação nela adotados, cada qual preservando as suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido na preparação para esta Conferência, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (Paris, 1998) reafirmou o argumento de que uma educação superior desprovida de instituições de pesquisa adequadas, para formar a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, não poderia assegurar a nenhum país um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável, nem poderia reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos.

A Conferência reforçou a discussão sobre a internacionalização da área da educação superior, que é entendida como uma das formas eficazes com que os países podem enfrentar os desafios da globalização. As orientações provenientes desta Conferência evidenciaram a necessidade de partilhar o conhecimento, estabelecer a cooperação internacional e a compreensão de que as TIC podem oferecer oportunidades diferenciadas para reduzir as disparidades regionais. Desde então, a UNESCO desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da cooperação internacional ao nível da educação superior, ressaltando assim o caráter de internacionalização das políticas educativas.

A Conferência enfatizou, ainda, a presença da dimensão da internacionalização nos planos de estudo e nos processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior, que deve ser incluída como tema prioritário das agendas governamentais. Esta argumentação está conforme com a defesa assumida

pela UNESCO que visualiza, nesse fenómeno, a possibilidade para promover a justiça e a equidade social.

Segundo Stallivieri (2004), a cooperação interinstitucional caracteriza-se por se fundamentar em condições que resultariam numa real cooperação e, conseqüentemente, em benefícios entre os parceiros. As condições relevantes nesse processo são consideradas como o reconhecimento dos atores que protagonizam a cooperação, o seu comprometimento com os modos de cooperação, o efetivo planeamento no intuito de precisar os objetivos, as atividades, os prazos de execução, os quais deverão ser rigorosamente cumpridos, além do processo de avaliação das ações propostas e implementadas.

Atualmente, há mudança substancial no conceito de cooperação internacional. Entendido, inicialmente, como uma fonte de financiamento externa assume, agora, uma característica mais ampla, em que a cooperação deve se converter em uma ferramenta para a internacionalização dos sistemas de educação superior, com políticas mais ativas, incluindo temáticas e prioridades regionais. Isso torna-a cada vez mais um meio para o desenvolvimento institucional, envolvendo atividades conjuntas entre as universidades, configurando-se com uma integração com finalidades recíprocas.

Resumindo, a utilização da cooperação internacional pode fomentar o bem-estar social e fortalecer as capacidades nacionais. As sociedades do conhecimento são sociedades em rede, graças ao aproveitamento partilhado da investigação científica entre países, que propiciam uma melhor tomada de consciência dos acontecimentos mundiais. Portanto, a criação de redes nos centros de conhecimento e o aproveitamento comum da informação pertinente pela comunidade académica e científica podem abrir novas perspectivas no âmbito público do conhecimento.

De acordo com os documentos da UNESCO (1998, 2009), a internacionalização da educação superior não deve resumir-se apenas à cooperação internacional estabelecida entre os países, que perseguem um benefício comum e não

conseguiriam de forma isolada atingir esse objetivo. Deve ser vista, essencialmente, como a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspetos da educação e da pesquisa. Essa concepção é adotada, em geral, pela UNESCO, uma vez que compreende um processo transformador no âmbito da educação superior, possibilitando o enfrentamento das questões levantadas por uma conjuntura política e socioeconómica complexa.

Posteriormente, essa concepção de internacionalização foi ratificada pela Conferência Mundial sobre Ensino Superior, intitulada “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, realizada pela UNESCO, em 2009, em Paris. No item intitulado “Internacionalização, Regionalização e Globalização”, reafirmou que a cooperação internacional na educação superior deveria estar baseada na solidariedade, no respeito mútuo, na promoção de valores humanísticos e no diálogo intercultural. Enfatizou, igualmente, que as IES em torno do mundo assumiriam uma responsabilidade social de ajudar no desenvolvimento, por meio da crescente transferência de conhecimentos cruzando fronteiras, e trabalhando para encontrar soluções comuns visando promover a circulação do saber. Como sugestão para esse desafio, sugere-se a formação de redes de universidades internacionais, as parcerias para pesquisa e o intercâmbio de estudantes e profissionais.

A internacionalização na área da educação é um processo complexo por se inserir num amplo contexto das políticas públicas e, portanto, sem uma clara definição dos seus objetivos. No contexto atual de globalização, a internacionalização da educação também aparece com uma nova perspectiva, ou seja, o entendimento de que a educação é um serviço, e deve ser vista como uma mercadoria, devendo ser regulada pelo mercado, o que leva a educação a perder a sua dimensão de direito humano, portanto, universal e de responsabilidade do Estado.

Em 1995, a Organização Mundial de Comércio (OMC) defendeu este argumento e, no âmbito do Acordo Geral de Comércio de Serviços, apresentou uma proposta de inclusão da educação como serviços. Segundo Silva, Gonzalez e Brugier



(2008), a OMC estabelece quatro campos em que se poderia proceder à internacionalização dos serviços educacionais:

a) *Oferta transfronteiriça*. Quando o serviço cruza a fronteira, sai de um país para ser consumido em um outro. Nessa categoria, estariam programas de formação ou capacitação organizados, na forma presencial ou à distância, e a implantação de sistemas de avaliação, etc.;

b) *Consumo no exterior*. Representa a forma mais comum de comércio na educação, incluindo a migração de estudantes, professores, pesquisadores, interessados em participar em cursos de curta ou longa duração, cursos à distância e franquias de cursos;

c) *Presença comercial*. Caso em que o fornecedor cruza a fronteira, estabelece-se e investe num país estrangeiro. Isso acontece quando as universidades criam cursos ou instituições em países estrangeiros;

d) *Movimento temporário de pessoas físicas*. Quando o fornecedor cruza a fronteira na forma de um deslocamento de pessoas físicas, configura-se como o deslocamento de professores e outros profissionais da área da educação, na condição de palestrantes, professor visitante, pesquisador e consultor.

Percebida como um conceito que abrange, além da cooperação internacional no sentido geográfico da atividade, alterações internas nas organizações, no que se refere aos programas de mobilidade de professores e alunos, franquias de cursos, educação *on-line*, estudos internacionais, entre outros, cria-se, desse modo, novas exigências para as IES. A internacionalização da educação superior configura-se como uma das tendências que tem despertado um extraordinário interesse dos vários países na década de 1990, porque, nessa dinâmica, a educação nos seus vários níveis e modalidades passa a ser considerada um serviço internacional possível de ser comercializado como um bem de mercado.

A União Europeia, com vista à sua inserção nesse processo de internacionalização, e vislumbrando o rentável comércio que poderia advir dos

serviços educacionais, empreendeu uma iniciativa pioneira no sentido de criar um espaço educacional comum e revitalizar a educação superior. Dessa forma, os ministros da Educação de França, Alemanha, Itália e Reino Unido, reunidos no ano de 1998, em Paris, tendo como pressuposto a resposta aos requisitos de uma sociedade em mudança, assinaram a “Declaração de Sorbonne”, momento em que se projetava a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

Em 1999, os ministros da educação europeus assinaram outro importante documento, a “Declaração de Bolonha”, visando a constituição, até 2010, do EEES. A concretização do EEES foi anunciada no dia do aniversário da década do Processo de Bolonha, em março de 2010, durante a Conferência Ministerial de Viena. O estabelecimento de um EEES é uma estratégia da globalização que está focalizada nos movimentos de capitais, na informação, na tecnologia, e que se expande para a mobilidade de recursos humanos especialmente de alta qualificação, demarcando uma transferência internacional de tecnologias e conhecimentos.

Segundo Antunes (2009), o modo instituído no Processo de Bolonha representa uma forma inovadora de fazer políticas educativas, em que os governos definem os compromissos em fóruns supranacionais, ratificados pelas instituições nacionais, que dão adesão legítima à ausência de processos institucionalizados. O Processo de Bolonha tem como objetivo aumentar a produtividade e a atratividade dos países europeus no campo educacional, associando a isso práticas de aprendizagem contínua e a superação de barreiras burocráticas. Neste sentido, podemos afirmar que as reflexões e avaliações em torno dos processos implementados na Europa, com o intuito de expandir e dar maior qualidade à educação a nível superior, têm colocado como prioridade o caráter económico dessas iniciativas.

A partir da Declaração de Bolonha, da Estratégia de Lisboa e do Método Aberto de Coordenação (MAC), a União Europeia ressignifica a função social das IES sob a lógica mercantilista no contexto da globalização e impulsiona reformas educativas nacionais que se alastram até atingirem todos sob diferentes ações. O MAC, em particular, estabelece áreas prioritárias comuns de intervenção no campo da

economia, educação, formação, proteção social, pobreza, ambiente, tecnologias e investigação.

A este respeito, Teodoro (2010) ressalta que:

O MAC introduz uma rutura nos mecanismos que até então constituíam a forma de gerir os processos de transferência de competências para a União Europeia e que, em certas áreas, nomeadamente as de política social, constituem o chamado método comunitário (MC). Este baseia-se numa integração pelo direito sob a forma de directivas e de regulamentação europeias, em que a União detém o poder de legislar e de sancionar. (p. 69)

Pelo contrário, a América Latina, com históricos processos de atraso educacional na sua diversidade regional e cultural, expande os sistemas educativos, especialmente o superior, sob a lógica da privatização, contrariando os princípios da extensão de oportunidades e igualdade de acesso presente nas lutas pela liberdade. Segundo Teodoro (2010), a globalização neoliberal gera formulação nas políticas educativas com intervenção, diretamente, na economia política de financiamento educativo; na vinculação entre educação e trabalho e com a criação de medidas de excelência académica internacional para o sistema educacional. Nessa perspetiva, o desafio reside em analisar como se processam no campo do sistema educativo do ensino superior tais intervenções, pois são perceptíveis em todo o mundo, embora ocorram sob diferentes formas.

Assim sendo, podemos dizer que tem prevalecido, no corrente processo de internacionalização da educação, a perspetiva da OMC que vê, na internacionalização, a possibilidade de mercadização da educação, embora se encontre nos documentos da UNESCO uma abordagem que evidencia uma dimensão de justiça e equidade social.

Por outro lado, este início do século XXI é o momento em que o Oriente desponta. O rápido desenvolvimento económico da Ásia desde a Segunda Guerra Mundial, que começou com Japão, Coreia do Sul e Taiwan, passou por Hong Kong e Singapura e finalmente fixou-se na China e na Índia, alterando o equilíbrio do poder

na economia mundial e, logo, na geopolítica. Todas as nações emergentes do Oriente reconhecem a importância de uma mão-de-obra bem educada como meio de crescimento económico e entendem o impacto da investigação como um estímulo para a inovação e a competitividade. Nos anos 1960, 1970 e 1980, a prioridade do ensino superior nos primeiros países emergentes da Ásia - Japão, Coreia do Sul e Taiwan - foi aumentar a percentagem da sua população com acesso ao ensino pós-secundário. O seu foco inicial foi expandir o número de instituições e as matrículas; resultados impressionantes foram alcançados.

A situação da China e da Índia é ainda mais ambiciosa. Ambas as potências emergentes almejam expandir a capacidade dos seus sistemas de educação superior, o que a China tem feito drasticamente desde 1998. Mas, simultaneamente, ambas também aspiram criar um número limitado de “universidades de classe mundial”, que ocupem posições entre as melhores. Trata-se de um objetivo ambicioso, mas a China, em particular, tem a vontade e os recursos para torná-lo possível. Esse desejo é partilhado por outros países da Ásia e por algumas nações do Médio Oriente ricas em recursos.

O sistema educativo chinês passou por vários estádios de desenvolvimento: a) adotou o modelo rígido russo na década de 1950; b) passou pelo período de "renascimento", no início dos anos 1960; c) viveu o dano desastroso durante a Revolução Cultural de Mao Tsé Tung, entre 1966-1976. O atual sistema educativo chinês foi formado entre 1977 e 1980 sob as políticas reformistas do governo Deng Xiaoping. A educação básica chinesa consiste em 12 anos, dividida em 6 de educação primária e 6 de educação secundária. Destes, 9 anos de educação são compulsórios, 6 anos de educação primária e mais 3 anos de “junior high school”. A educação chinesa é considerada, de maneira geral, muito competitiva. As admissões em todos os níveis de educação, a partir da “sénior high school” aos programas de doutoramento, são feitas com base no desempenho em exames de admissão. O mais famoso destes é o “National College Entry Examination” que determina quem terá acesso à educação/ensino superior.

A admissão ao ensino superior é realizada por meio do altamente competitivo National College Entry Exam (em chinês é 高考, forma de escrita fonética é *Gaokao*) que é feito todos os anos por milhões de estudantes do ensino secundário. Em 2010, 10 milhões de jovens concorreram para pouco mais de 5 milhões de vagas no ensino superior vocacional e na graduação universitária. Quase 1,2 milhão de bacharéis recém-graduados realizaram exames para serem admitidos em uma das 360 mil vagas nos cursos de mestrado.<sup>2</sup>

Os dados revelam a importância do *Gaokao*, que é o exame decisivo da vida acadêmica dos estudantes chineses e pode decidir o sucesso e o falhanço de uma vida. O *Gaokao* tem sido observado como um dos exames mais difíceis no mundo pelas médias internacionais. Perante essa pressão e os requisitos do exame, a vida cotidiana dos alunos do ensino secundário centra-se principalmente em memorização e repetição, em vez de reflexão e inovação. Normalmente, os alunos chineses são considerados como estudantes muito estudiosos e trabalhadores. O sistema educativo na China determina que as abordagens pedagógicas tomadas pelos professores são mais tradicionais do que comunicativas, sendo uma grande diferença entre a China e o Ocidente.

Desde que a China começou a estabelecer o sistema de economia de mercado socialista, o princípio da oferta e da procura foi adotado na educação. A ideologia da educação como um instrumento da política proletária, que acabou na era Mao Tsetung, foi substituída pela concepção sintetizada no relatório da 16ª Convenção do Partido Comunista Chinês de 1997:

A educação é a base para o desenvolvimento da ciência e tecnologia e preparação de talentos, desempenhando o principal e abrangente papel na modernização. (...) A educação deve aderir servindo à construção da modernização socialista e à pessoa, e

---

<sup>2</sup> Dados do Ministério da Educação da China, 2013.

preparar construtores socialista e sucessores que se desenvolvam moralmente, intelectualmente, fisicamente e esteticamente (Zhong, 2005, pp. 1-2).

A reorientação da educação abriu caminho para mudanças políticas no sistema de educação superior de entre elas: i) a configuração dos níveis do sistema; ii) a descentralização do financiamento estatal e administrativo das IES. Em síntese, as diversas iniciativas tomadas expressam a estratégia adotada pelo governo chinês no desenvolvimento da educação superior. Uma é o incentivo e o apoio, por parte do governo, para entidades não-estatais/privadas estabelecerem-se e operarem em instituições educacionais. Outra medida é a comparticipação de custos entre estado e estudantes no financiamento da educação superior. As duas medidas objetivaram impulsionar o desenvolvimento da educação, em particular o objetivo de massificar dado o baixo nível de acesso à educação superior na época.

Com a reforma conduzida por Deng Xiaoping de novo se começou a dar importância à cooperação educacional internacional expressa na famosa frase: “Devem ser enviadas milhões de pessoas altamente qualificadas para estudar no exterior, a fim de promover o desenvolvimento da China em vários sectores”.

Nos últimos anos, as políticas educacionais chinesas contaram com o apoio de organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, União Europeia. Estas agências têm colaborado com o Governo da China para promover a universalização da escolaridade obrigatória de nove anos.

Além disso, o governo chinês tem conduzido o que é chamado de "porta aberta" na educação, com o objetivo de promover o intercâmbio e a cooperação com outros países em matéria de educação, e que está sendo realizada através de intercâmbios com vários países. Milhares de chineses estudam em universidades de diferentes países europeus, principalmente na Alemanha. O retorno desses chineses ultramarinos teve um grande impacto sobre a modernização do país.

De acordo com Zhang Xiuqin, diretor de intercâmbio e cooperação do Ministério da Educação internacional, nos últimos 30 anos a China tornou-se o país com o maior número de estudantes que viajam para o exterior.

Graças à política de reforma e abertura, o fluxo de migração também tem aumentado, porque cada vez mais estrangeiros estão indo para a China para estudar, atraídos pelo rápido ritmo de desenvolvimento da economia, bem como o interesse pela história e cultura chinesas.

Em 2010, o governo chinês anunciou o Plano de Médio e Longo Prazo e Desenvolvimento de Talentos, que pretende elevar o número de investigadores para quase 4 milhões até 2020, em especial nas áreas de inovação, além de aumentar as matrículas nas universidades. Para entrar numa boa universidade, os estudantes precisam de boas notas e de um bom comportamento para ocuparem as posições de liderança nas suas turmas. Esse plano prevê também políticas para atrair talentos de fora do país para trabalhar na China. Outro plano decenal é o Programa de Reforma e Desenvolvimento da Educação Nacional, que até 2020 almeja aproximar o ensino superior do mercado de trabalho, com destaque para a escola vocacional/profissional.

Além disso, A China tem uma política clara e agressiva para colocar algumas das suas instituições entre as top 50 da classificação, ao lado de universidades britânicas e norte-americanas. Em relação à qualidade da educação chinesa, está nos *rankings* universitários internacionais porque são focadas e conseguem pontos naquilo que os *rankings* privilegiam: produção científica em quantidade e qualidade. Estar no topo da lista das melhores instituições de ensino superior demonstra *status* intelectual, prestígio e poder.

### **1.3 - A elaboração de políticas educativas nacionais no mundo**

A globalização e a sua influência na política educativa tornou-se um tema fulcral nos debates políticos sobre educação nos últimos anos. Pela complexidade das questões em análise, pretendemos somente ensaiar uma possível abordagem ao tema, começando por referir um dos vetores que tem sido e continuará a ser determinante na configuração das políticas educativas: o estado-nação.

Como impulsionador e consequência da ação eficaz da educação pública, o binómio estado-nação mantém alguma centralidade para o estudo das políticas educativas. Mesmo que não detenha essa prerrogativa em exclusivo, não nos parece que possamos falar de uma sociologia das políticas educativas sem a sua abordagem.

Num contexto da *desnacionalização* do estado (Santos, 2001), uma questão que se coloca é a de saber se ainda faz sentido chamar a atenção para as teorias, que assentam nos pressupostos do estado-nação. Na nossa opinião, algumas das teorias, como por exemplo, as teorias pluralistas, por pretenderem justificar a ação do Estado enquanto expressão neutra de uma suposta vontade geral, estão há muito desacreditadas como ferramenta de análise no campo das ciências sociais. Contudo, essa representação social sobre o Estado continua a mostrar algum efeito simbólico-ideológico, sem o qual não seria certamente tão frequente a sua evocação, quer nas democracias representativas, quer nos discursos sobre as opções e práticas governativas quotidianas.

Embora haja cada vez mais indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel. Assim, é preciso ter em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização.



A partir do artigo de apoio Infopédia<sup>3</sup>, entende-se por estado-nação um meio de uma ideologia, uma estrutura jurídica, a capacidade de impor uma soberania sobre um povo, num dado território com fronteiras, com uma moeda própria e também forças armadas próprias. Mas pensamos que vale a pena aprofundar um pouco mais essa definição, sobretudo quando entramos num campo tão investigado pelas Ciências Políticas nas últimas décadas. Nettl (1999) define os parâmetros que possibilitam o entendimento da ideia de “Estado” como o resultado de um caminho cultural e político percorrido por coletividades que identificam um conjunto de funções e de estruturas que consideram essenciais para a vida em grupo e que as organizam de forma a tornar a sua replicação generalizável. Quanto ao conceito de nação, ele é mais vasto, mas uma primeira definição fornecida por Smith (1997) pode-nos dar uma imagem estabilizadora do conceito: “uma nação pode (...) ser definida como uma determinada população humana que partilha um território histórico, mitos, memórias comuns, uma cultura pública de massas, uma economia comum e direitos de deveres legais comuns a todos os seus membros...” (idem, p. 28). Como o próprio autor sublinha, esta é uma descrição ideal e muito nacionalizada.

O projeto da *modernidade* capitalista foi construído e consolidado em torno do estado-nação. Como refere Ortiz (1999), foi também um contributo para a construção do estado-nação e uma ferramenta de reprodução de uma visão essencialista de identidade nacional em que o papel da escola pública foi crucial, especialmente nos dois últimos séculos. Assim sendo, a centralidade da escola decorreu da sua contribuição para a socialização de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum, genericamente designado de nação ou identidade nacional.

Julgamos que, apesar de ser necessário problematizar os efeitos da globalização, e discutir a sua própria configuração como nova e poderosa ideologia, a análise sociológica das políticas educativas continua a não poder abrir mão da

---

<sup>3</sup> *Estado-nação* in Artigos de apoio Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-4-14 10:10:32]. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$estado-nacao;jsessionid=HyHbPgQAAbXdbQR0rLNfLSQ](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$estado-nacao;jsessionid=HyHbPgQAAbXdbQR0rLNfLSQ).

referência ao papel e à natureza do estado nacional e às suas relações com as classes sociais e, portanto, a não dispensar o entendimento das especificidades que estão impregnadas da história de uma dada formação social.

Como defende Santos (2001), sob a mesma designação de estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador, e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais.

Sendo este um enunciado muito amplo e abstrato tem, todavia, a vantagem de permitir integrar, de imediato, as alterações atuais em curso no papel do Estado, apontando simultaneamente para vetores mais prospetivos relativamente à sua evolução futura. Assim sendo, parece-nos haver já alguma confirmação empírica convergente com a ideia do protagonismo do Estado estar a manter-se, embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais estarem, ao mesmo tempo, a esbater-se. Segundo Santos (2001), a isto não será indiferente o facto de o Estado transferir responsabilidades e funções para novos atores sociais, e induzir, por processos muito diferenciados, novas representações e conceções ao redor do *bem comum* e do espaço público que pretendem legitimar esse descentramento.

Todavia, no contexto mundial, é importante lembrar que a chamada *Reforma do Estado* tem hoje uma amplitude muito maior do que aquela que pode estar subentendida quando se fala em simples modernização da administração, sugerida, neste caso, por expressões como reinvenção do governo, ação administrativa orientada para os resultados, entre outras. A este propósito, defende Canotilho (2000):

quando, por exemplo, se insiste na substituição do paradigma burocrático da administração por um outro paradigma, quer dizer o administrativo-empresarial, que se traduz também na emergência de um novo paradigma do estado que hoje tende a ser denominado paradigma do estado-regulador. (p. 21)

Segundo Afonso (2001), não só a expressão estado-regulador vem acentuar o facto de que o Estado tem deixado de ser produtor de bens e serviços para se

transformar em regulador do processo de mercado, hoje em dia, relativo à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização, há várias designações que acentuam outras dimensões e formas de atuação, nomeadamente: *estado-reflexivo*, *estado-ativo*, *estado-articulador*, *estado-supervisor*, *estado-avaliador*, *estado-competidor* (idem). Elas são sempre impulsionadas e justificadas por fatores externos aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional.

Para fundamentar a ideia de reformas de regulação transnacional no campo educativo, retomamos aqui o argumento de Dale (1998) sobre os efeitos da globalização nas políticas educativas. Para o autor, se a globalização pode mudar os parâmetros e a direção das políticas estatais no campo educativo, tal não significa inevitavelmente que tenha de se sobrepor ou mesmo de remover as particularidades nacionais ou setoriais dessas políticas. A globalização não resulta de uma imposição de um país sobre outro, possivelmente apoiada na ameaça de uma ação militar bilateral, mas antes, e muito mais, é o efeito de uma construção supranacional.<sup>4</sup>

Em relação a Portugal, um trabalho sobre o ensino superior refere como traço distintivo que uma das características do estado-avaliador “reside exatamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a ação institucional” (Seixas, 2001, p. 216).

O sistema educativo em Portugal é extremamente relevante para ter uma compreensão mais ampla da forma como se está a processar a  *europeização das políticas educativas* e como estão a ser concretizados os novos papéis do Estado, como refere no seu trabalho Antunes (2001). Sugere o autor que a legitimação da ação do Estado e a conquista de lealdade aparecem crescentemente associadas ao esforço de constituir uma oferta diversificada de serviços educativos, tendo em vista uma

---

<sup>4</sup> Dale (1998, p. 21) faz uma distinção muito interessante entre a globalização e imperialismo ou colonialismo: “o que acontecia somente ao Terceiro Mundo ou aos países colonizados está agora acontecendo aos Estados mais poderosos, antes iniciadores mais do que receptores de pressões externas nas suas políticas nacionais”.

população escolar cada vez mais heterogénea, e a missão de capacitar todos e cada um para lidar e reagir, de modo adequado, às novas e intensamente diferenciadas condições do mercado de emprego e de trabalho.

Para verificarmos as mudanças no ensino superior, referimos alguns dos trabalhos especializados procurando defender a ideia de que neste sector ocorre uma mudança no modo de regulação que se traduz, neste caso, pela transição de um modelo de controlo estatal para um modelo de supervisão estatal. Para Stoer, Cortesão e Correia (2001), é este modelo que tem sido designado como modelo de supervisão pelo estado. A vigência deste modelo tem conduzido à aprovação de leis de autonomia que têm transferido para as instituições os detalhes da aplicação das políticas de ensino superior, bem como a gestão corrente.

Neste contexto, com a visibilidade social e a importância política crescentes que foi adquirindo ao longo dos anos 1980, a avaliação transformou-se num dos eixos estruturantes das políticas educativas (Afonso, 1998). Através dela procura-se compatibilizar exigências relativamente contraditórias: as que têm a ver, até certo ponto, com um relativo aumento do poder de regulação do Estado e aquelas que decorrem de uma lógica mais voltada para o mercado ou para a auto regulação institucional.

A este propósito, Seixas (2001), que tem trabalhado as questões relativas ao ensino superior, escreve:

A transformação do papel do estado não implica, no entanto, uma diminuição do seu poder. A principal contradição do estado avaliador reside exactamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a acção institucional. (p. 217)

Em síntese, como procurámos referir brevemente neste ponto, estão hoje em curso estratégias diferenciadas para a redefinição do papel do estado que é preciso analisar em profundidade de modo a perceber as suas implicações específicas no campo das políticas educativas. Há também caminhos que estão a ser construídos e

soluções que estão a ser propostas que contêm tensões e dilemas difíceis de resolver, sobretudo quando a lógica da regulação se sobrepõe à lógica da emancipação.

Entretanto, ignorando as novas e velhas ortodoxias, ainda existem experiências em curso que continuam a dar sentido a lutas sociais e a políticas públicas em torno de projetos emancipatórios. Sendo assim, e sem esquecer que há dimensões da globalização que podem possibilitar e potenciar ações contra-hegemónicas, poderemos aproveitar melhor o facto de que a educação está sujeita ainda a uma globalização de baixa intensidade para não desistirmos de lutar por políticas educativas mais justas e democráticas, como verificou Stoer (2001) no seu trabalho.

No livro *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise*, Cortesão e Stoer (2001) colocaram duas grandes questões que estruturam o conteúdo do livro: 1) a questão da relação entre educação e regulação; 2) e a questão da relação entre educação e emancipação.

Acerca da relação entre educação e regulação, precisamos de retomar o tema sobre a regulação da educação pelos mercados educativos. Retomando o tema da regulação da educação pelos mercados educativos, Robertson, Bonal e Dale (2001) analisam o que designam por “GATS (*General Agreement on Trade in Services*) e a indústria de serviços educativos”. Defendem estes três autores que, no âmbito de GATS, a educação é reconcetualizada como uma empresa, os serviços educacionais são ressignificados como trocáveis através do mercado.

Atualmente, não é fácil encontrar um sistema educativo público que não satisfaça as condições mínimas necessárias para ser coberto pela OMC. Isto é, a existência de um mecanismo de mercado na maneira como os serviços de educação são apresentados ao público. A aplicação de GATS à educação parece implicar o seguinte: um quadro de obrigações e a aceitação da ideia da atividade educativa como uma mercadoria potencialmente suscetível de troca. Em resumo, se o GATS fosse aplicado aos diferentes sectores da educação, o resultado seria o fim de uma série de barreiras que protegem a natureza da educação pública e a natureza pública da educação.

Por outras palavras, o sector privado estaria em condições de minar o funcionamento público dos serviços educativos desafiando os monopólios governamentais. Robertson, Bonal e Dale (2001) concluem que

[...] através de GATS estão criadas as condições para descontextualizar a actividade educativa da sua posição institucionalizada como bem público desmercadorizado, obrigando-a a assumir um lugar nos mercados globais. (p. 15)

Basicamente, é um processo complicado de reprogramação e reterritorialização da atividade educativa, de uma realocação do próprio processo educativo. Este processo, que desloca, pelo menos em parte, a regulação do nível do estado-nação para o nível supranacional, surge como uma característica central das implicações principais para o campo educativo do capitalismo flexível.

A relação entre educação e emancipação torna a colocar a questão da relação entre o sujeito e o real: emancipação quer dizer dominar ou gerir a mudança social. Ball (2001) defende que

[...] um fluxo instável, desigual, mas aparentemente imparável, de ideias de reforma intimamente relacionadas está a permear e a reorientar os sistemas educativos, com histórias muito diferentes e situadas em locais social e politicamente diversos. (p. 1)

Comparado com a educação da tradição de bem-estar público centrado no estado, esta educação desenvolve-se através de tecnologias políticas baseadas na trilogia “mercado, gestão e *performatividade*”. *Performatividade*, sustenta Ball (2001), é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação. Neste sentido, as mais recentes reformas da educação constituem um processo de regulação, um veículo para a mudança social e cultural e, mais especificamente, mecanismos para reformar os agentes educativos.

Assim, constituem um meio para alterar o que significa ser professor: o professor torna-se, segundo Ball (2001), num sujeito empreendedor. Na base deste processo está a mercadização do conhecimento, no âmbito da qual “empenho, discernimento e autenticidade” (Ball, 2001, p. 15) são lidos através da *performance*.

Os argumentos foram discutidos no trabalho de Bernstein (2008), que clarifica o que acontece com as modalidades pedagógicas quando a sua base social muda, ou seja, o que é que significa para a pedagogia o desenvolvimento do capitalismo flexível.

Neste caso, é necessário prestar atenção a um novo modelo que Bernstein (2008) designa por “*performance* genérica”. Para o autor, a *performance* genérica reconfigura o local de recontextualização, reduzindo a autonomia relativa da educação e assegurando o controlo pelo estado. A *performance* genérica requer uma modalidade pedagógica que prepara aquele que aprende para o trabalho e a vida, que está baseada numa identidade projetada para fora em vez de uma identidade virada para dentro, e que concebe o trabalho e a vida na base do curto prazo. A modificação de um modelo de competência para o de *performance* resulta do facto de que o conhecimento encontra-se ligado aos hábitos da nova classe média e não necessariamente ao trabalho e à vida.

No trabalho de Magalhães e Stoer (2002), esta ideia foi designada de conhecimento específico, virado para as necessidades do mercado, como *throughput* para caracterizar um conhecimento que passa simplesmente pelo indivíduo colocando-o no mercado de trabalho sem minimamente o formar. Para assegurar esta reconfiguração do campo de recontextualização pedagógica, defende Bernstein (2008), o estado fraco da economia global precisa de um estado forte para o campo pedagógico.

A este propósito, Magalhães e Stoer (2002) escrevem:

Para reduzir as confusões que a noção de competência parece trazer, temos vindo a analisar o debate sobre políticas educativas nacionais evitando entrar na discussão acerca do carácter mais ou menos restrito, das competências a criar pelo processo de formação escolar. Temos procurado construir um continuum heurístico em que pedagogia e *performance* constituam os extremos. (...) Quando colocamos aqui as diferentes propostas de mandato para o sistema educativo, a natureza política destas parece mais bem explicitada. (p. 49)

Numa sociedade totalmente pedagógica, a educação escolar parece ter muita da sua relevância bastante confinada à função de acreditação e de atribuição de diplomas. Como consequência da crescente reflexividade social e individual, é a escola que é colocada nos guiões que os indivíduos fazem para a sua vida e não ao contrário, como de alguma forma sonharam muitos pedagogos modernos. Segundo Beck (1992), a capacidade para cada um escolher, manter e justificar as suas próprias relações sociais e opções de vida não é a mesma em e para todos, mas uma capacidade aprendida que depende das origens sociais e familiares especiais.

Para garantir a integridade desta secção, é necessário rever as política educativas e a sua dimensão internacional, incluindo abordagens teóricas relevantes. Recentemente, a influência de organismos internacionais sobre políticas nacionais de educação foi explicada a partir de dois conceitos em particular (Amaral, 2006): o programa de pesquisa neoinstitucionalista com o conceito de isomorfia e o conceito de externalização. Segundo Amaral (2010), a abordagem neoinstitucionalista concentra-se na difusão e nos efeitos de modelos cognitivoculturais e de regras institucionalizadas sobre o comportamento social. E o conceito de externalização insere uma visão dialética nos processos de internacionalização e variação internacional, referindo-se ao conceito de interrupção da autorreflexividade por meio da externalização às situações mundiais.

A partir dos anos 1970, existem vários trabalhos teóricos nas ciências sociais que consideraram o interesse nas instituições como elementos centrais para a compreensão de processos sociais, como sejam os de: Meyer, Ramirez e Boli (1987); Ramirez e Soysal (1992). Os trabalhos desse novo institucionalismo são marcados por uma visão crítica dos modelos de ação social e organizacional, nos quais agentes autónomos seguem as suas preferências e interesses como uma racionalidade irrestrita. Uma das pesquisas mais importantes é a chamada *world polity-research*. Os neoinstitucionalistas usam o termo *world polity* (Meyer, 1987) num sentido amplo: “uma extensa ordem cultural, que tem suas origens explicitamente nas sociedades ocidentais” (Meyer, 1987, p. 41).



*World polity* também inclui padrões culturais como individualização, normas de justiça de caráter universal, capacidade de ação voluntária e auto-organizada, bem como cosmopolitismo. A difusão desses princípios de orientação e de estruturas é o objeto de estudo dessa linha teórica. Essa abordagem coloca o seu foco sobre processos de adaptação e reinterpretação de elementos externos ao sistema, por exemplo uma determinada política pública propagada por agentes internacionais. O Processo de Bologna pode ilustrar o tipo de análise a ser feito a partir desse ideário teórico.

Os elementos mencionados acima formam a base sobre a qual um regime internacional de educação parece estar surgindo. Eles acabaram por ser considerados universais no decorrer dos dois últimos séculos. Atualmente, parecem estar sendo usados como base para formas específicas de políticas educativas, em particular nas linhas neoliberais. Os debates atuais sobre a reforma dos sistemas de educação indicam internacionalmente um nível elevado de similaridade. As linhas ao longo das quais são discutidas e implementadas as reformas são praticamente as mesmas em escala global: mudança do foco, o paradigma da eficiência e eficácia, descentralização da gestão, a introdução de mecanismos de mercado, avaliação e *benchmarking* das instituições, são alguns dos elementos das reformas e políticas educativas na maior parte dos países.

Um regime internacional de educação é o resultado da dinâmica de interação entre elementos cognitivos e novos agentes em novos contextos sociais. No plano cognitivo, observamos a difusão mundial de princípios de racionalidade. Vários autores veem nesses princípios uma tendência global de cientização, que pode ser interpretada como uma tentativa de disciplina e racionalização das incertezas críticas das ambientes sociais modernas (Meyer, 2006). Há diferentes articulações dessa tendência: racionalização científica baseada no tipo de conhecimento passível de legitimação em sociedades modernas - neutro e com base em especialização.

Isso pode ser verificado nos esforços de produção de conhecimento causal sobre processos educativos, mas também na política educativa baseada em evidências.

Nessa ótica, esse deve ser o tipo de conhecimento a ser produzido em universidades, as quais são cada vez mais vistas como centros de excelência, principalmente as públicas (Meyer, 2006). Racionalização de processos por meio da introdução de programas de gestão tecnológica e simulação de mercado livre são exemplos bem correntes dessa racionalidade. Também há uma versão social dessa racionalidade, a qual pode ser observada na constante tematização de inclusão, qualidade, assim como utilidade para a sociedade e o indivíduo (Ramirez, 2009).

Os âmbitos sociais nos quais a política educativa é formulada e implementada também mudaram. A auto descrição das sociedades modernas como sociedades da informação, do conhecimento, economia do saber também influenciam a formulação política de educação. Uma das implicações mais visíveis é a tematização de educação como variável económica, capital humano, fator na concorrência internacional, entre outros.

Assim, podemos concluir que um regime internacional é uma forma de regulação social. Dois elementos são centrais ao hipotético regime educativo aqui discutido. O primeiro é um regime semântico que consiste em metáforas e retórica económica, em geral neoliberal. Num discursivo horizontal, esse regime fixa a racionalidade ao longo da qual discussões sobre educação e, consequentemente, a formulação de políticas educativas acontece. A análise de conteúdo do discurso dos principais documentos sobre política de educação de organismos internacionais e da política educativa nacional da Europa e da China apontam para esse regime discursivo. O segundo elemento é um consenso entre os agentes da política educacional em novas formas de governo público, mais bem caracterizadas por uma atenção focal na eficácia, na eficiência e, em consequência, no resultado económico, independentemente dos seus resultados para planeamentos pedagógicos, uma orientação que já se pode identificar entre os organismos internacionais envolvidos na política educativa internacional.

## **1.4 - O ensino e a aprendizagem do português no contexto da globalização**

A língua constitui o instrumento de comunicação por excelência. Mas, mais do que isso, é um modo de ser e um modo de estar. A língua possibilita ao homem conhecer, meditar e discutir o mundo ao seu redor; permite compreender o outro através de palavras bem como transmitir os seus conhecimentos.

Uma característica essencial da linguagem humana é a sua relação com o outro. No falar de cada um depreende-se as realidades dos seus mundos. A palavra tem o poder de unir gentes, partilhar culturas, transmitir conhecimentos e unir realidades diferentes. De acordo com Pereira (2003), a língua e a cultura dos povos são “referências vivas e intocáveis do nosso ser no mundo, por essência dialógico, que tem de reivindicar o sentido humano e solidário do termo ‘globalização’ ou ‘mundialização’ que, desde os fins da década de 80, invadiu não só a ciência, mas também a linguagem do nosso quotidiano” (p. 33).

Para os povos que falam português, ultrapassada a época da dominação colonial, representa uma garantia fundamental de identidade. Num mundo progressivamente global e competitivo, a afirmação da individualidade e a resistência à massificação tornam-se cada vez mais difíceis e necessárias.

Tem-se registado um interesse crescente pela língua portuguesa, sendo o português ensinado em muitos países. Atualmente, a língua portuguesa é uma das 23 línguas oficiais da União Europeia e a língua administrativa e de trabalho de 27 organizações internacionais, incluindo, por exemplo, a Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), o Mercosul, a União Latina ou a Federação Internacional de Futebol (FIFA).

Apesar da sua projeção gradual, a língua portuguesa pode enfrentar alguns desafios devido ao seu *status* como língua de comunicação internacional. Na América

Latina, com cerca de 190 milhões de falantes, o português coexiste com grandes comunidades de falantes de espanhol. Na Europa, um continente multilingue, o português conta apenas com cerca de doze milhões de falantes, incluindo as comunidades emigrantes. Na Ásia, é língua oficial somente em Timor-Leste e Macau. E em África, a par do facto de muitas línguas nativas coexistirem com o português, o inglês e o francês são línguas com uma projeção forte e concorrente nesse continente.

No contexto atual da vida internacional, o reconhecimento da dimensão política da língua, mesmo para as nações estabilizadas, e a sua relevância no domínio económico impõem uma reflexão aprofundada que permita estabelecer objetivos claros e uma estratégia adequada para os atingir. Aliás, nunca perdendo de vista que a língua, pela natureza das coisas, é sempre cultura.

O desempenho do seu papel de comunicação, tanto no meio político como no económico, requer uma atualização constante que a torne funcionalmente capaz de transmitir as novas ideias e os novos conhecimentos científicos. O idioma carece também de difusão suficiente que justifique a sua escolha como veículo de comunicação, como segunda língua. Se o número de falantes, quer como primeira língua, quer como segunda, for diminuto, o seu interesse político e económico passará a ser pequeno.

A modernização do idioma, o aumento da eficácia do ensino a estrangeiros com incremento do número de professores e de escolas constituem vias indispensáveis para a realização do grande desiderato de tornar o português uma das primeiras línguas francas do Ocidente.

O ensino da língua portuguesa vem sentindo o forte impacto da globalização, sendo a sua aquisição considerada cada vez mais indispensável para a comunicação com outros países. Uma parte de aprendentes supervalorizam a cultura de Portugal e desprezam a sua própria, de tal modo que, para esses, ser falante de português significa transmitir ao mundo uma impressão positiva diante do mundo, facto que com frequência não corresponde à realidade desse aprendente.

A globalização gera um novo paradigma em relação ao espaço e também evidencia as questões de carácter cultural, e as línguas, de acordo com Wolton (2006), que são as portadoras de visões do mundo que servem como instrumentos de comunicação com o mundo exterior. Calvet (2002) identifica consequências linguísticas no contexto da globalização: algumas línguas passarem a desempenhar vários itens de funções.

Desse modo, a aquisição de uma segunda língua, de acordo com o autor, não foge à configuração que resulta da globalização, facto que explica a existência de um “bilinguismo horizontal” que, nas palavras de Calvet (2002, p. 135), “trata-se de aquisição de uma língua de mesmo *status*; e um ‘bilinguismo vertical’, aquisição de uma língua com situação superior”.

Outro fenómeno político-linguístico relacionado com a globalização apontado por Calvet (2002) é o que ele chama de “X-fonias”, ou seja, a criação de grandes conjuntos em torno de uma língua, por exemplo: a francofonia, representada pela Organização Intergovernamental da Francofonia (OIF), a hispanofonia representada pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) e a lusofonia em torno da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), cujo propósito é promover as respectivas línguas.

Além disso, a configuração geopolítica mundial em blocos exige a definição do *status* de uma língua. O tratado que oficializou a criação da União Europeia estipulou também que as seis línguas oficiais dos países membros fossem oficializadas; esse número aumenta com a entrada de novos países membros. O Mercosul (Mercado Comum do Sul), bloco que abrange os países da América do Sul, é uma tentativa de mudar o *status* das línguas portuguesa e espanhola, de supercentrais para hipercentrais, para que, desse modo, uma identidade sul-americana seja criada (Calvet, 2002). Desse modo, no contexto da globalização, estreita-se a relação entre aprendizagem de segunda língua e mercado de trabalho.

A língua portuguesa destaca-se cada vez mais pela sua relevância em termos demográficos e políticos. Falada em 8 países e por mais de 250 milhões de pessoas,

afirma-se como uma língua com um número significativo de falantes. No Ocidente, é a terceira língua mais importante após o inglês e o espanhol. No mundo oriental, a China tem sido o país-chave para o português, pois aí o interesse pelo idioma cresce constantemente. Na América do Sul, o Brasil desponta como país-chave por abrigar muitas reservas naturais, filiais de empresas de todo o mundo e o maior número de habitantes dos países lusófonos.

Perante esses dados, abre-se uma série de oportunidades profissionais, culturais e científicas para o falante de português no exterior. A ele poderá caber não só o papel técnico da área da sua formação como também o de mediador cultural, tradutor e intérprete.

Na década de 1980, começaram as primeiras medidas para a revalorização e promoção da língua portuguesa. O governo português criou o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, a CPLP, e a Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira, e implementou o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa e o Prémio de Promoção da Língua Portuguesa. Em 1990, aprovou o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, criando uma ortografia unificada para o português, a ser usada por todos os países de língua oficial portuguesa. Além disso, no Brasil, realizaram-se várias conferências internacionais para unir forças e introduzir a língua portuguesa como língua oficial em órgãos internacionais e oficiais, tornar mais sólidos os vínculos entre os países e os povos de língua portuguesa. As perspectivas para o ensino e a aprendizagem do português no exterior tornaram-se mais vantajosas.

No entanto, os recursos governamentais para desenvolver e expandir a representatividade do português no mundo são instáveis (Moreno, 2011). Por um lado, além do Instituto Camões, em geral, faltam institutos culturais portugueses apoiados ou financiados pelo governo, como o Instituto Goethe ou o Instituto Cervantes. Por outro, não há recursos suficientes para centros de estudos, de formação e de pesquisa.

Apesar disso, de acordo com Moreno (2011, p. 10), há “algo de muito especial na língua portuguesa” que permite aprender rapidamente outros idiomas, como espanhol, francês e italiano, mesmo sem conhecimentos anteriores. Esse “algo” conta

muito a favor da atual discussão sobre a multiculturalidade como instrumento básico na formação de professores na era da globalização. Para o autor, “Grande promoção da Língua Portuguesa: aprenda uma língua e leve duas e meia.” (Moreno, 2011, p. 12). Como afirmou Fernando Pessoa: “Só há três línguas com um futuro popular - o inglês, o espanhol e o português”.

Em Portugal, nos últimos anos, teve lugar um grande investimento no desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares. Isto foi feito no âmbito do Plano Nacional de Leitura, cujo objetivo é a melhoria dos índices de literacia dos estudantes portugueses nos vários níveis de aprendizagem, com especial enfoque nos primeiros anos de ensino. Também no Brasil têm sido implementadas, de forma gradual, políticas educativas que permitam um aumento do nível de literacia entre os estudantes brasileiros.

Deve também ser referido o papel desempenhado pela Fundação Calouste Gulbenkian, nomeadamente no apoio dado à constituição de bibliotecas escolares e públicas. Relevante foi também o apoio dado ao projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa, desenvolvido em conjunto com o Instituto de Linguística Teórica e Computacional, e cujo principal objetivo é o de contribuir para a integração escolar de alunos que não têm o português como língua materna.

Os recentes resultados do PISA 2015 (Programme for International Student Assessment) demonstraram uma melhoria comparativa dos resultados dos alunos portugueses ao nível da leitura, das ciências e da matemática, com especial destaque para a componente da leitura. Num futuro próximo, espera-se que continue o impacto benéfico deste investimento no Plano Nacional de Leitura e nas novas tecnologias, assim como da recente medida de aumentar a escolaridade obrigatória para doze anos.

Em relação à primeira presença portuguesa na China, de acordo com registos históricos, esta remonta a 1513. Os portugueses foram os primeiros ocidentais presentes na China, portanto, o português foi o primeiro idioma ocidental com que os chineses contataram. Três anos depois, um navio mercante português chegou à costa de Guangdong. Em 1555, a Igreja Católica criou o primeiro centro missionário em

Macau, começando a propagação da língua portuguesa. Em 1822, foi publicado o primeiro jornal português chamado “China Daily Mifeng”.

Do ponto vista comercial, Macau tornou-se a sede de invasão económica e cultural de Portugal antes da Guerra do Ópio e também a estação de transferência e o paraíso de pilhagem dos outros países coloniais ocidentais (especialmente o Reino Unido e EUA). Para atender às necessidades diárias e de negócios, os portugueses tinham que comunicar com os moradores locais, surgindo assim a primeira linguagem híbrida da China moderna, o “Português de Macau”, ou seja o “Pidgin Português”, uma linguagem composta por português, inglês, hindi, malaio e cantonês.

Hoje em dia, com o desenvolvimento das relações económicas e comerciais entre a China e os países lusófonos, a procura de aprendizagem do português cresce cada vez mais rapidamente. Há pouco mais de quinze anos, só quatro universidades na China continental tinham licenciaturas em português: a Universidade de Comunicação da China, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Pequim, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Xangai e a Universidade de Macau. Hoje há trinta e três universidades com o curso de língua portuguesa, entre as quais vinte e cinco com curso de licenciatura, quatro com curso de bacharelado, três com disciplina obrigatória, duas com disciplina opcional e seis com curso de mestrado.

Nos últimos seis anos a explosão do ensino e a aprendizagem do português na China foi relevante. No total, cerca de mil jovens chineses frequentam licenciaturas em português e um número idêntico procura aprender a língua em cursos intensivos, ministrados por escolas privadas. Na China continental, uma média de 300 alunos por ano formam-se na licenciatura em língua portuguesa. O Português já é a segunda nota mais alta de entrada em algumas universidades chinesas. Com efeito, há a ideia de que aprender português é uma garantia de empregabilidade. Podemos concluir que, no âmbito da cooperação entre a China e os países lusófonos, a procura de tradutores e intérpretes para os sectores culturais, comerciais e políticos é maior que a oferta.



<b>Universidade</b>	<b>Ano de abertura do curso de Língua Portuguesa</b>	<b>Número médio de alunos por ano</b>	<b>Número atual do corpo docente</b>
Universidade de Comunicação da China	1960	±20	5
Universidade de Línguas Estrangeiras de Beijing	1961	±21	7
Universidade de Línguas Estrangeiras de Xangai	1977	±20	5
Universidade de Estudos Internacionais de Beijing	2005	±24	4
Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin	2005	±15	5
Universidade de Beijing	2007	±20	3
Universidade de Línguas Estrangeiras de Xi'an	2007	±30	4
Faculdade Nanguang, Universidade de Comunicação da China	2007	±22	2
Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian	2008	±25	6

Universidade Normal de Harbin	2008	$\pm 30$	5
Universidade de Línguas Estrangeiras de Huaqiao de Jilin	2008	$\pm 50$	8
Universidade de Economia e Comércio Internacional	2008	$\pm 20$	5
Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong	2009	$\pm 25$	4
Universidade de Língua e Cultura de Beijing	2010	$\pm 25$	3
Instituto de Comunicação de Hebei	2010	$\pm 20$	2
Universidade de Línguas Estrangeiras de PLA	2010	$\pm 30$	5
Universidade de Línguas Estrangeiras de Hebei	2011	$\pm 50$	5
Universidade de Línguas Estrangeiras de Sichuan	2012	$\pm 30$	6
Universidade de Línguas Estrangeiras de Zhejiang	2013	$\pm 25$	6

Universidade Jiaotong de Lanzhou	2014	±30	5
Universidade Jiaotong de Beijing	2015	±25	6
Universidade de Línguas Estrangeiras de Yuexiu de Zhejiang	2015	±32	4
Universidade de Hubei	2016	±25	3
Universidade de Ciência e Tecnologia de Jiangxi	2016	±25	3
Universidade de Nankai	2017	18	3

Quadro 1: Apresentação geral das universidades chinesas com licenciaturas em Língua Portuguesa<sup>5</sup>

Segundo o quadro acima apresentado, é fácil concluirmos que o ensino da língua portuguesa na China se tem desenvolvido rapidamente nos últimos anos e que esta tendência não parece querer inverter-se. Podemos prever que ainda haja mais universidades que queiram abrir o curso de licenciatura em língua portuguesa.

Neste contexto, é essencial a criação de um paradigma deontológico que permita encontrar resposta para as diferentes situações com que a língua portuguesa vier a deparar-se. No processo de ensino e de aprendizagem de português, os professores deverão ser capazes de enfrentar dilemas éticos que resultam do exercício da sua profissão.

Como defende Cunha (1996), é importante definir um perfil de professor que

<sup>5</sup> Dados atualizados em Setembro de 2017, recolhidos pela investigadora.

possa enfrentar positiva e eficazmente os desafios que se apresentam. Em primeiro lugar, cumpre-nos dizer que ao “professor novo” se exige cumulativa e equilibradamente qualidades éticas, intelectuais e afetivas. Delas depende a formação global dos seus alunos. É seu dever ajudá-los a integrar-se e a compreender o mundo que os rodeia, dotando-os dos saberes necessários à resolução de problemas que irão enfrentar, tanto no prosseguimento de estudos como na vida profissional e social. Cumpre-lhe estimular o prazer de aprender e o gosto da descoberta, no respeito pelas diferenças de ritmo dos alunos, promovendo o desenvolvimento da autonomia. Espera-se que os saiba orientar no universo complexo dos valores que enquadram as modernas democracias, encontrando “o justo equilíbrio entre tradição e modernidade” (Cunha, 1996, p. 132).

Além disso, o professor tem de continuar eternamente jovem, tem de criar e inventar a cada momento; não pode deixar arrastar-se pela rotina e pela fadiga. Sem o entusiasmo do professor muito dificilmente os alunos encontrarão prazer no que a escola tem para lhes oferecer.

Embora de uma forma sucinta, procurámos apontar algumas das caraterísticas consideradas fundamentais para o esboço de um perfil do “professor novo”, das caraterísticas comuns a qualquer docente. É tempo agora de considerar mais atentamente a especificidade do professor de Português. Não pretendemos com isto dizer que tais caraterísticas são exclusivas do professor de Português, mas é sobre este que estamos a refletir neste estudo. Cada um avaliará o seu percurso, assumindo como suas as recomendações que considerar pertinentes para poder atingir plenamente cada um dos sete “mandamentos” do professor de Português do século XXI: conhecer e dominar a língua; estimular as competências comunicativas; praticar metodologias ativas e diversificadas; regular o processo de ensino e de aprendizagem; gerir as diversidades e as diferenças; envolver-se em dinâmicas de grupo e promover a mudança (Projeto Português 2002).

Considerando a formação contínua como meio indispensável para a produção da mudança, atribuímos ao professor a responsabilidade de gerir o seu próprio

percurso de formação e de o adaptar às necessidades sentidas no seu quotidiano laboral, projetando-se para o futuro. Neste contexto, o domínio e a utilização das novas tecnologias assume especial relevância, dada a sua importância em todos os sectores de atividade social.

A formação pedagógica tanto dos auxiliares de ação educativa como do pessoal administrativo como ainda dos professores deverá constituir preocupação dos órgãos de chefia que, na impossibilidade de o concretizarem pelos seus próprios meios, deverão fazer diligências no sentido de as conseguir. Educar os alunos acontece em todo o espaço escolar e não apenas dentro da sala de aula.

A formação de professores tem de ser uma formação de qualidade. Depois da fase de adaptação dos docentes à necessidade de acumulação de créditos, acreditamos que os centros e instituições de formação comecem a estar em condições de exigir e de controlar uma formação de qualidade, através de mecanismos de avaliação adequados e fidedignos.

## **Capítulo II - Investigação sobre Formação de Professores**

### **Introdução**

Atualmente procuramos não só uma maior objetividade através de técnicas de observação sistemática e de investigação aplicadas à caracterização e ao diagnóstico de situações pedagógicas, como também procuramos uma tomada de consciência da situação por parte do estagiário, utilizando processos de autoscopia e mesmo de microensino e simulação. Estas duas últimas técnicas também podem inserir-se naturalmente dentro de uma metodologia de aquisição de capacidades, tanto no plano da comunicação como no da relação.

Na maior parte dos países ocidentais e na China, ainda coexistem diversos tipos de sistemas. Embora nos limitemos aos aspetos formais dos sistemas, o que realmente os distingue são os objetivos a que estão subordinados. Será a partir desses objetivos que se organizará o modelo de formação, o qual se definirá mais pelos seus conteúdos do que pelas suas formas. O estatuto e a função do professor na sociedade, as finalidades da educação e do ensino e a ideologia vigente constituirão o modelo de concretização dos objetivos que subordinarão e vivificarão os sistemas de formação. Recorde-se mesmo que as Constituições de muitos países explicitam as finalidades que deverão orientar todo o sistema educativo.

Na nossa investigação, como seria impossível inventariar os trabalhos realizados nos últimos anos, limitar-nos-emos a destacar três linhas:

1. A primeira linha de investigação visa definir critérios de competência de professor, porque toda a formação pressupõe padrões de referência;
2. A segunda linha de investigação tem como campo de pesquisa o aluno-professor;

3. Outra linha de investigação caracteriza-se por uma abordagem longitudinal e incide sobre a evolução das atitudes e dos comportamentos dos professores ao longo da formação inicial e contínua.

Primeiro, convém esclarecer os conceitos básicos. O paradigma, segundo Zeichner (1983), é “uma matriz de crenças e pressupostos que moldam formas específicas de organizar e realizar a formação de professores” (p. 22). Essa definição foi acrescentada por Almeida Filho (2004), ao definir paradigma como um modelo exemplar com que se torna a tarefa científica de conceber, estudar e articular uma ordem de fenómenos.

Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas sobre a formação de professores e os classifica em: a) comportamentalista; b) personalista; c) tradicional-artesanal; e d) baseado na pesquisa. Muitos investigadores e estudiosos partilham as mesmas ideias de Zeichner (1983) em relação aos diferentes paradigmas de formação de professores, embora trazendo nomenclaturas diferentes para classificá-los.

Referindo-se à formação de professores atual, Almeida Filho (2004) apresenta três dimensões formadoras: 1) como profissional que atende a exigências e expectativas correntes; 2) que pensa, que se auto-avalia como reflexivo e que tece rumos de superação; e 3) que é chamado a ensinar sob o signo pós-estruturalista<sup>6</sup> da abordagem comunicacional. Em suma, espera-se que sejam formados professores de línguas profissionalmente competentes, reflexivos e comunicacionais.

No caso dos programas de formação de professores de línguas, o paradigma atual é o comunicativo ou comunicacional, possuindo as suas raízes teóricas alicerçadas no paradigma reflexivo de Schön (1995, 2000), Zeichner (1995) e Nóvoa (1995, 2007).

Consideramos as posições do autor pertinentes para uma proposta de formação de professores de línguas, pois ao professor de língua, no contexto atual, é exigida

---

<sup>6</sup> Pós-estruturalismo refere-se ao movimento intelectual desenvolvido na Europa no início até metade do século XX, que defendia que a cultura humana pode ser entendida através da estrutura - modelada pela língua - que diferencia a realidade concreta da abstração de ideias.

competência prática e teórica, competência na língua que irá ensinar (linguístico-comunicativa) e consciencialização dos valores políticos e ideológicos envolvidos na prática de ensino e aprendizagem de uma LE.

É oportuno citar os paradigmas de formação de professores de línguas apresentados por Cavalcanti e Lopes (1991). Segundo esses linguistas, entre a década de 70 e 80 do século passado emergiram dois paradigmas nos programas de formação de professores de língua estrangeira: o comportamental e o de habilidades específicas.

O paradigma comportamental valoriza o comportamento do professor e a sua eficácia na aprendizagem dos alunos, enquanto que o paradigma de habilidades específicas dá ênfase ao conjunto de habilidades e técnicas que o professor possui. O papel do professor nesta perspectiva é dominar conhecimentos e transmiti-los.

É possível depreender dos paradigmas de formação de professores de LE, apresentados por Almeida Filho (2004), Cavalcanti e Lopes (1991), a grande importância dada à fase do pré-treino, que corresponde ao período anterior ao ingresso do aluno no curso de formação universitária. No que diz respeito a esse assunto Vieira-Abrahão (2002) declara que:

a pesquisa em ensino e aprendizagem tem demonstrado que o conhecimento prévio exerce um papel poderoso tanto na compreensão como na aprendizagem. Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino e aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula. (p. 60)

A autora ainda ressalta que essas crenças são construídas ao longo da sua vivência como aprendentes em instituições que frequentaram antes de chegar à universidade e, também, no próprio curso universitário. Assim, a proposta atual para os programas de formação de professores de LE, diferentemente de outras propostas, consiste em considerar as concepções prévias do aluno-professor, pois como lembra



Wallace (1991), as pessoas não entram em situações de formação com a “mente vazia” ou com atitudes neutras.

Vinculado à discussão acerca dos modelos de formação de professores de LE, Wallace (1991) classifica-os em: artístico, tecnicista e reflexivo. Atualmente, o modelo de formação de professores de LE está orientado pelo princípio da formação do profissional reflexivo. Schön (2000) propõe os conceitos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação como ações que promovem desenvolvimento profissional.

Embora a formação reflexiva seja geralmente aceita na atualidade (Crandall, 2000; Pimenta, & Ghedin, 2002; Gimenez, 2004; Cook-Sather, & Youens, 2007) como paradigma que informa programas de ensino e aprendizagem e de formação de professores, alguns autores, incluindo Pimenta (2002), Serrão (2002), Zeichner (1990), recomendam cautela quanto à apropriação impensada de reflexão como modelo de formação de professores.

De forma geral, podemos afirmar que todo e qualquer modelo apresenta não somente contribuições, mas também falhas. Portanto, requisita a investigação e a exploração de novos paradigmas da época.

Na atualidade, as novas TIC abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura ao educador. A integração do trabalho com as novas tecnologias no currículo, como ferramentas, exige uma reflexão sistemática acerca de seus objetivos, de suas técnicas, dos conteúdos escolhidos, das grandes habilidades e seus pré-requisitos.

Na década de 1980, surgiu o termo “Tecnologia Educacional”. A telemática constitui um meio de relevantes possibilidades pedagógica, já que não se limita a uma disciplina, permite a inter e a pluridisciplinaridade, possibilita uma educação global.

Como o professor tem o papel central no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento de alunos, deve basear-se no domínio das técnicas tecnológicas e principalmente na visão crítica e consciente da tecnologia. Assim

sendo, acordo com Sampaio e Leite (2011), o professor preciso de sofrer uma alfabetização tecnológica, para que possa aprender contínua e crescentemente e, usar criticamente as médias existentes no ambiente escolar e na sociedade.

Os novos meios da formação de professores são o ponto chave para a modernização do ensino: formar um professor autónomo, não um recetor de informações pré-moldadas, repetidor de modelos estáticos na sua atuação profissional (Kenski, 2008; Gomes, 2013). Desta forma, o aluno não se limita aos tradicionais deveres escolares: ele passa a ser o sujeito da construção dos próprios conhecimentos, através da reflexão crítica, deixando, assim, de ser um agente passivo no processo.

Como resultado da investigação, esperamos que o nosso trabalho possa contribuir para a formação de professores de línguas, em processo inicial ou em serviço, para que os professores de línguas no século XXI sejam responsáveis por tecer a rede do desenvolvimento individual e coletivo.

## **2.1 - Linhas gerais da investigação**

A formação de professores ocupa um lugar central em toda a problemática educativa, pondo em jogo uma multiplicidade de fatores que exigem abordagens metodológicas diversificadas e perspectivas interdisciplinares.

Sendo em primeiro lugar um problema político, a formação de professores implica uma conceção de sociedade e um projeto de futuro. Enquanto problema social, a formação mobiliza dados provenientes de várias ciências como a Sociologia, a Economia, a Demografia. Como problema pedagógico, a formação de agentes de ensino implica uma definição de objetivos educativos, de estratégia, de critério de avaliação e de previsão. Mobiliza ainda os dados provenientes de todas as ciências da Educação, refletindo necessariamente o seu estado de desenvolvimento.

De acordo com García (1999) apud Bastos e Nardi (2008), a formação de professores

...é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Com relação a essa ideia, Ferry (1991) apresenta a perspectiva de que a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões: trata-se de uma formação científica e pedagógica; é um tipo de formação profissional; e, é uma formação de formadores, o que envolve a formação de professores e a sua prática profissional.

No entanto, no estágio atual de desenvolvimento das várias ciências, não é ainda possível elaborar um sistema de formação integralmente assente em bases científicas. Por isso, a investigação em formação de professores tem-se caracterizado não só pelas abordagens de aspetos limitados aos problemas, mas também às tentativas de abordagens globais. Assim, a interação e a multiplicidade dos fatores que intervêm numa situação de formação tornam difícil isolar esses fatores e comprovar experimentalmente a sua influência.

Outro aspeto importante que a investigação vai enfrentar é a definição de critérios objetivos de avaliação (Estrela, 1977). Por exemplo, como avaliar a eficácia de uma formação dada ao professor. É evidente que tem de ser através da sua atuação na escola e na sala de aula e, sobretudo, através dos efeitos do seu ensino, o que pressupõe uma definição prévia e o reconhecimento de critérios objetivos de eficácia e de competência de professor. No entanto, mesmo que este problema venha a ser resolvido, não é possível isolar a ação pedagógica do professor das variáveis sociopsicológicas, ou isolar a ação de formação doutras variáveis sociopsicológicas inerentes ao professor e ao meio profissional em que se insere.

Pela complexidade destes e doutros problemas que se põem à nossa investigação, compreendemos que os resultados da investigação feita ao longo dos últimos quarenta anos não estejam em proporção com os esforços despendidos.

A investigação tem sido particularmente intensa nos Estados Unidos, donde irradiou para a Europa Ocidental. Esse movimento liga-se não só a uma política educativa, mas também ao aperfeiçoamento das metodologias de investigação sobre o comportamento humano (Estrela, 1977). Assim, o interesse dedicado à aprendizagem encontra a sua contrapartida pedagógica no interesse dedicado ao ensino. A identificação dos atos de ensino, a determinação de padrões de comportamentos dos professores, a relação entre o modelo de ensino e o comportamento da classe, o isolamento de algumas variáveis, são alguns aspetos da investigação sobre o ensino que terão inevitável incidência na formação de professores.

Como seria impossível inventariar os trabalhos realizados nos últimos anos, limitar-nos-emos a destacar três linhas de investigação:

1. A primeira linha de investigação visa definir critérios de competência de professor, porque toda a formação pressupõe padrões de referência;
2. A segunda linha de investigação tem como campo de pesquisa o aluno-professor;
3. Outra linha de investigação caracteriza-se por uma abordagem longitudinal e incide sobre a evolução das atitudes e dos comportamentos dos professores ao longo da formação inicial e contínua.

Na primeira linha de investigação, para definir um bom professor, procuramos identificar os traços de personalidade que apresentam correlação com o êxito profissional. O estudo de Henriquez (1988) releva que aptidão de professor não se isola com a situação de ensino, as boas aptidões desenvolvem-se “durante a formação profissional e graças a ela” (p. 4). Segundo Cortesão (1982), parece importante que o professor seja capaz de teorizar as suas práticas e de as comunicar aos outros, assim como intervir na escola, de forma a estimular a interação com a comunidade. Perrenoud (2001) afirma que “um professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução” (p. 15). Perrenoud (1999) refere, ainda, que a construção da competência requer “aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” (p. 22).

Alguns investigadores, como Jensen (1951) e Leles (1963), procuraram definir critérios de competência baseando-se na observação dos comportamentos dos professores e recorrendo a diferentes metodologias. Jensen (1951) determina alguns requisitos críticos para a profissão docente. Qualidades como autodomínio, imparcialidade, espírito democrático, ligam-se à eficácia profissional, enquanto que a impaciência, a parcialidade, o autoritarismo, a falta de organização no trabalho estão ligadas à ineficácia. Leles (1963) utiliza a técnica dos incidentes críticos para definir

operacionalmente o conceito de profissionalismo através de comportamentos que revelam a sua presença ou a sua ausência.

Para ele, a técnica dos incidentes críticos expressa melhor as concepções educativas dos observadores e dos modelos pedagógicos vigentes no meio do que condições generalizáveis de eficácia ou ineficácia da ação do professor.

Ryans (1960), autor do clássico *Characteristics of Teachers*, representa uma linha de investigação que procura definir os padrões de comportamento dos professores, baseando-se na observação direta e indireta dos seus comportamentos e na avaliação das suas atitudes e relacionando esses padrões com o comportamento dos alunos. Ryans (1960) chega à definição de três dimensões fundamentais - atitude calorosa, organização e capacidade de estimulação - e de sete características de personalidade, como compreensão verbal, opinião favorável acerca do aluno.

Outros trabalhos esforçam-se por determinar experimental ou objetivamente a influência de certas variáveis como entusiasmo, clareza, influência indireta. A observação do comportamento dos professores, através de determinados sistemas, e a sua relação com o comportamento dos alunos, avaliada através de testes variados, tem permitido encontrar correlações significativas.

Jesus (1991) salienta a importância do alargamento do leque de competências e de perspetivas do professor, proporcionando-lhe exibilidade, abertura ao imprevisto, deixando-o decidir como atuar, tendo em conta a especificidade das circunstâncias educativas e a sua própria personalidade. Desse modo, o docente poderá optar por desempenhos compatíveis com o seu sistema de valores pessoais, experiências como próprios, não tendo assim de se comparar com um perfil ideal ou ótimo, fonte de modelação endógena, de stress profissional e de inibição motivacional.

Reconhecendo essa realidade, Loureiro (1986) refere que o “bom” professor deve ser capaz de desenvolver e de promover nos alunos a “[...] aptidão para ser tudo o que se pode ser” (p. 34). Logo, o valor atribuído aos docentes não deve ser tanto ao seu saber, mas sobretudo às relações interpessoais que estabelece e que são fonte de

desenvolvimento, pelo que a tentativa de unificar os vários saberes disciplinados facilmente se torna totalizante e fechado, criando obstáculos institucionais à inovação de ideais e de práticas.

Assim, características reveladoras de alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável, social e interessado pelos alunos, ajudam a descortinar aquilo a que chamamos um bom professor.

A verdade é que não existe, apesar de tudo, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um bom professor. A eficácia pedagógica só deverá ser promovida e concretizada, na sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspetos críticos da intervenção pedagógica dos docentes na sua interação com os restantes níveis de responsabilidade e de participação no processo educativo. O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objetivos e de programas (Costa, 1979, 1988).

A necessidade de encontrar o modelo ideal do bom professor justifica-se na perspetiva de melhoria do ensino e da educação e, nesse sentido, a investigação efetuada e os seus resultados parecem ser diferentes quanto ao objeto de estudo, à metodologia percorrida e ao fator temporal da investigação.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) destaca que a investigação pedagógica percorreu três fases distintas. A primeira tem a ver com a procura das características intrínsecas do bom professor. Nessa fase, tenta-se identificar os traços de personalidade (motivações, atitudes, aptidões) que apresentam correlação com o êxito profissional e com a procura de critérios de diferença do bom professor. A segunda distingue-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino. E, por último, a terceira, que se caracteriza pela importância concedida à análise do ensino no contato real da sala de aula, baseado no paradigma de processo ou produto, o que faz o professor, quais as variáveis que influenciam a sua conduta e os progressos nas aulas.

Mesmo que seja grande o interesse destes estudos para a formação dos professores, ainda é necessário identificar os componentes de cada uma destas variáveis e defini-los operacionalmente para se poderem investigar os processos de treino mais eficazes, como reconhecem Roseshine e Furst (1971).

De acordo com Guimarães (2004), em primeiro lugar, o professor tem de construir a sua identidade pessoal, na medida em que se relacionam e interagem com outras pessoas, com o mundo, com a sociedade. Assim, fatores biológicos, psicológicos e sociais contribuem para formar a individualidade de cada um. E a partir de cada ser, com sua identidade pessoal, nasce uma única identidade profissional:

A identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. [...] A identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas. (p. 59)

Assim, as características que a profissão docente foi adquirindo historicamente e as formas objetivas que contribuíram para que essas características se formassem são interdependentes.

Para aprofundar esta temática, referimos mais dois autores que têm posto em evidência duas características da competência profissional do professor.

Schön (1983, 1987) chama a atenção para a capacidade de adaptação criativa e de inovação que o bom profissional revela ao lidar com a complexidade das situações que enfrenta, muitas vezes inesperadas e para as quais encontra resposta na reestruturação dos seus conhecimentos a partir da análise dos índices contextuais que se lhe apresentam. Trata-se de um saber situar-se e agir na situação, feito de cognição e de sensibilidade. Entre nós, Alarcão (1996) chama a esta faceta uma competência *não-standard*, porque se encontra em constante reestruturação na sua necessidade de adequação à situação pedagógica.



Shulman (1992) distingue entre conhecimento científico e conhecimento científico-pedagógico. Por conhecimento científico-pedagógico Shulman (idem) entende o conhecimento que permite ao professor desconstruir o conhecimento científico que detém e reconstruí-lo com o aluno, ou para o aluno, de acordo com a capacidade de compreensão que este manifesta. Serve-se de explicações, exemplos, pequenas histórias, metáforas, analogias, casos, perguntas. Tal atuação implica um sólido saber proposicional, científico e pedagógico, que o professor utiliza de uma forma estratégica para atingir a função formativa que a sociedade lhe confia. Implica um pensamento estratégico para uma ação em conformidade.

Assim sendo, o professor competente é alguém que, sendo detentor deste conhecimento, é capaz de o pôr em prática, isto é, consegue agir adequadamente em situação. Agir em situação implica a interação entre a dimensão do ser e do saber, do saber e do saber-fazer, do saber-fazer e do saber estar com os outros, do saber estar com os outros e do saber distanciar-se para pensar, do saber pensar sozinho e do saber pensar em diálogo, do ser o mesmo e do ser diferente, do ser profissional e do ser pessoa.

Na segunda linha de investigação, a literatura da especialidade testemunha o grande número de estudos que têm como objetivo o conhecimento do futuro professor. O estudo de Wrag (1974) determina que a ansiedade é um fator perturbador do comportamento do estagiário e que as dificuldades ligadas ao controlo da turma são a causa principal de manifestações ansiosas.

Outros estudos incidem sobre as opiniões pedagógicas dos futuros professores em exercício. Contra o que se pode supor, não têm sido encontradas diferenças muito significativas. O estudo de Brimer e Coper (1970) mostra que a conceção dos objetivos de ensino difere apenas na valorização diferente de alguns objetivos. Assim, os futuros professores valorizaram mais a relação entre professor e aluno e deram menos importância aos problemas de disciplina e de organização de trabalho que os professores em exercício. O estudo realizado por Estrela (1977) sobre a formação de professores de ciclo preparatório chegou a conclusões semelhantes empregando a

técnica dos incidentes críticos. Os estagiários mostraram-se mais preocupados com problemas referentes à relação pedagógica do que os seus conselheiros pedagógicos e supervisores. Estes fixaram a sua atenção sobretudo em problemas didáticos.

Prost (1973), ao estudar as expectativas de formação de um grupo de estagiários preparando o Certificado de Aptidão de Professores de Ensino Secundário, deteta a existência de um grupo maioritário, atento ao exemplo e aos conselhos dos mais velhos, e desconfiado em relação à Psicologia e à Sociologia.

É evidente que estes estudos só têm valor em relação às populações estudadas, podendo ser dificilmente generalizados, mas mostram a necessidade de eles se fazerem sempre que se inicia uma ação de formação. Essa ação exige respostas diversificadas em relação à diversidade de expectativas e exige, em muitos casos, uma intervenção adequada visando a mudança de atitudes que não são favoráveis aos objetivos visados pela formação.

Na terceira linha de investigação, revemos as mudanças de atitude e de comportamento dos professores através da formação. Uma ação de formação pedagógica não deve tanto ser avaliada pela soma dos conhecimentos teóricos do aluno-professor, mas sim pelas atitudes e pelos comportamentos revelados em situação. Portanto, se queremos avaliar os efeitos de formação, teremos de avaliar a evolução dos formados, verificada no plano das atitudes e dos comportamentos.

A formação inicial é a etapa de preparação formal de futuros professores numa instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, como também conceitos teórico-práticos (Tardif, 2002). Por seu lado, a formação contínua é o processo organizado de aprendizagem contínua ao longo da vida profissional que fornece meios específicos, com vista a permitir o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, e a melhoria da qualidade do ensino (Imbernón, 2006).

Citamos aqui o trabalho de Yacobs (1974) que avalia as atitudes dos estudantes - professores durante os períodos de formação teórica e de estágio prático.

Enquanto que no período de formação teórica as atitudes dos estudantes tinham evoluído no sentido de respostas rígidas e estereotipadas para respostas mais maleáveis e informais, durante o período de formação prática evoluíram no sentido inverso.

Um trabalho de Johnson, de 1968, relaciona a mudança de atitude, no sentido do autoritarismo, dos estagiários que faziam parte da sua população, com a atitude dos supervisores ou conselheiros pedagógicos.

Os estudos sobre a evolução dos comportamentos dos estagiários mostram com frequência uma falta de evolução significativa e uma rigidez de padrões dos comportamentos na aula. Digamos de passagem que a observação dos comportamentos de professores em exercício também tem revelado essa falta de maleabilidade. Podemos citar como exemplo desta linha de investigação os trabalhos de Wragg (1974). Observando as lições de estagiários, o autor conclui que os padrões de comportamento são relativamente fixos e mostram poucas mudanças de estilo de uma lição a outra.

Verifica que há uma grande uniformidade de comportamento, sendo poucas as diferenças significativas de um grupo para outro. Pode dizer que, se um professor opta por um método de ensino na sua atividade pedagógica, encontra-se envolvido numa situação tal que para lhe dar resposta, é levado a inscrever a sua ação numa distribuição constante de atos pedagógicos.

Como acrescenta o mesmo autor, “as diferenças individuais provêm do grau de domínio do professor, que tem uma experiência limitada de ensino, procura mais ou menos conscientemente aproximar-se do modelo oferecido pelo seu mestre de aplicação ou pelo conselheiro pedagógico” (p. 65).

O estudo da evolução das atitudes e dos comportamentos no período de formação pode visar finalidades de intervenção, inserindo-se no próprio processo. Neste caso, procura-se facilitar ao estagiário a tomada de consciência das suas atitudes e dos seus comportamentos na aula, oferecendo-lhe sistematicamente meios

de *feedback*. O emprego sistemático do *feedback* como fator de mudança do comportamento tem sido objeto de várias investigações que põem em relevo a sua importância.

Vários investigadores como Linard (1974) conhecem especialmente os efeitos de *feedback* dado pela imagem *videotape*. As investigações realizadas concordam geralmente na afirmação do seu valor, sobretudo se ao *feedback* da imagem se juntar o *feedback* dado por colegas ou pelo supervisor. Os efeitos afetivos provocados pela contemplação da própria imagem têm sido postos em evidência por vários investigadores. Esta investigação insiste na necessidade de uma preparação psicológica dos indivíduos sujeitos à autoscopia, pois a visão da imagem fílmica de si próprio põe em jogo toda a personalidade, podendo originar traumatismos escusados.

Outro meio de utilização sistemática do *feedback* é proporcionado pelas grelhas de observação do comportamento. As grelhas de observação têm a vantagem de se poderem empregar em qualquer situação não exigindo mais do que o treino dos observadores. No caso do estágio, os observadores podem ser os supervisores e os próprios colegas desde que sejam treinados na observação, o que em si mesmo é já um meio extraordinário de formação. A utilização das grelhas não só estrutura e arma a observação, como permite uma definição mais clara dos objetivos da lição e um diagnóstico da atuação do professor e do comportamento da turma.

Na medida em que todos os sistemas de observação veiculam implícita ou explicitamente modelos pedagógicos, parece-nos importante a discussão prévia desses modelos com os estagiários, de modo a que o sistema utilizado esteja de acordo com as concepções e objetivos pedagógicos livremente aceites. O valor pedagógico da elaboração de instrumentos de observação pela equipa de responsáveis e estagiários, de acordo com objetivos previamente definidos, tem sido posto em relevo por investigadores como Berbaum (1975) e Piolat (1973).

Sabemos que os efeitos afetivos do *feedback* dado através das grelhas de observação não têm sido tão estudados como os da imagem. Enquanto que os estagiários sem experiência ou com reduzida experiência profissional recebiam o

*feedback* numa atitude de curiosidade e de desejo de descoberta de si, alguns estagiários já com uma certa experiência manifestavam sinais de ansiedade e de preocupação e casos houve em que era evidente que as grelhas de observação punham em causa uma imagem profissional já cristalizada.

Além de uma preparação psicológica prévia da pessoa observada, a experiência deve ser acompanhada por pessoas com formação psicológica e pedagógica, capazes de intervir e de conceder o apoio adequado se for necessário. Pensamos que a “psicologia da avestruz” não é solução para ninguém, embora insistamos na necessidade destes processos de formação serem só utilizados por pessoas preparadas para o fazerem. Todo o processo de formação deve começar logicamente pela formação de professores.

## **2.2 - Sistemas de formação de professores em países da Europa e na China**

Atualmente, na China e nos países da Europa, os principais sistemas de formação agrupam-se do seguinte modo: formação unificada, formação integrada, formação alternada e formação em serviço (Liu, 2007; Rodrigues, 2010; Wang, 2010).

Segundo os três autores acima, a estratégia é tomada como a organização de meios visando a realização operacional dos objetivos definidos no modelo, tendo em consideração o aproveitamento de recursos e a superação de limitações. As principais estratégias são: articulação dialética da teoria e da prática, introdução gradual na situação profissional, preparação em equipa, investigação e processos de *feedback* de atitudes e comportamentos.

Nem sempre é possível fazer corresponder sistemas e estratégias, pois num mesmo sistema podem-se utilizar estratégias diferentes. Por outro lado, convém acentuar que a grande transformação que se vem operando na formação se realiza mais ao nível das estratégias do que propriamente no plano formal dos sistemas. É mesmo possível encontrarmos sistemas tradicionais quanto à forma aplicando estratégias vinculadas a objetivos e modelos de formação atuais (Rodrigues, 2010). Esta situação constitui, aliás, um processo normal de transformação dos sistemas, processo geralmente lento pelo peso institucional a que o sistema se encontra sujeito. Assim é que, na maior parte dos países ocidentais e na China, ainda coexistem diversos tipos de sistemas.

No entanto, embora nos limitemos aos aspetos formais dos sistemas, o que realmente os distingue são os objetivos a que estão subordinados (Estrela, 1997). É a partir desses objetivos que se organiza o modelo de formação, o qual se define mais pelos seus conteúdos do que pelas suas formas. O estatuto e a função do professor na sociedade, as finalidades da educação e do ensino e a ideologia vigente constituem o

modelo de concretização dos objetivos que subordinam e vivificam os sistemas de formação. Mesmo que as Constituições de muitos países, como Portugal e a China, explicitam as finalidades que devem orientar todo o sistema educativo.

Além disso, a criação de um sistema de formação obedece normalmente a uma planificação geral do sistema educativo onde a prospetiva desempenha um papel importante. As previsões sobre a demografia escolar, sobre a oferta e a procura da carreira docente, sobre a evolução do sistema educativo e da sociedade em geral serão alguns dos elementos determinantes das características dos sistemas de formação de professores. Por exemplo, o modelo de formação de professores do ensino secundário e superior, elaborado no ano 2006 pela Universidade Normal de Pequim, assentava as suas bases na natureza do ensino e nos papéis que o professor deveria desempenhar nesta época. Pelo contrário, o modelo da Universidade de Siracusa afirmava a incerteza do futuro: logo o professor deve ser formado para uma auto-renovação contínua, de modo a poder adaptar-se e a ter um papel ativo nas “transformações que não deixarão de ocorrer no mundo da educação” (Clarke, 1977, p. 121).

Na medida em que os sistemas devem conter meios de auto-regulação, a avaliação contínua dos objetivos, das estratégias, dos processos e dos resultados leva naturalmente a introduzir alterações e a atualizar soluções. Daqui resulta que as realizações possam afastar-se dos esquemas previstos ou que as soluções sejam híbridas. Outras vezes os sistemas existentes resultam da evolução de antigas estruturas (Estrela, 1977). Portanto, nem sempre é fácil a classificação do sistema em uso. Assim a classificação aqui apresentada dos sistemas de formação representa apenas um esforço de ordenação e de clarificação de uma grande diversidade de dados.

Passamos, então, a desenvolver alguns aspetos dos diversos sistemas de formação. Primeiro é a formação unificada, ou precisamente, a formação de integração. Por um lado, os sistemas de integração apresentam um conjunto de disciplinas de carácter científico e pedagógico que servem para preparar os professores para os diversos graus de ensino, por outro, integram os aspetos pedagógicos e

científicos numa única via de formação. Segundo Damasceno e Silva (2006), a formação unificada geralmente refere-se ao primeiro aspeto.

Embora o sistema tenha prática generalizada, sobressaem as experiências realizadas na Alemanha, na Finlândia, na China. Sobre este ponto, diz Klein (1976):

Estes sistemas unificados substituem a estrutura vertical da formação dos professores por tipos de formação homogénea e escalonados para os professores de diferentes graus. (...) O que é de uma importância essencial é o carácter que corresponde diretamente ao objetivo fundamental dos sistemas de ensino unificado dos países socialistas. (p. 24)

A formação unificada representa uma forma de utilização racional de recursos humanos e materiais, já que se tem vindo a espalhar a tendência de proporcionar formação de nível superior aos professores de todos os graus de ensino.

Quando à formação integrada, o modo como se concretiza apresenta importantes variações, tanto no plano formal, como no dos conteúdos da própria integração. Por outras palavras, os modelos que o sistema de formação integrada podem implicar estão enformados pelo radicalismo da perspetiva da integração assumida pelas instituições de formação. Em síntese, ou se trata de um projeto de rutura com a formação anterior ou de um compromisso que pretende fazer a passagem da formação tradicional para a formação numa fase certa.

Em muitos países, como os EUA, esta formação vigora há bastante tempo. Medeiros (1970) dá disso testemunho na sua obra, referindo-se ao sistema de formação americano e a algumas das universidades que o praticam. A autora refere-se a quatro níveis de integração:

1. Integração dos recursos disponíveis da universidade no meio escolar e no meio social, com programas e métodos adaptados aos meios socioculturais;
2. Integração de todas as disciplinas e técnicas em função de uma percepção mais eficaz, mais humana e mais profunda da relação pedagógica;
3. Integração simultânea e sucessiva de todas as fases e aspectos da aprendizagem e da formação do futuro mestre;



4. Integração dos objectivos imediatos e dos objectivos a longo prazo. (p. 79)

Estes quatro níveis de integração revelam que o conceito pode ser utilizado de modo lato, envolvendo desde aspetos de integração social do centro de formação até à interpenetração meio-centro de formação, em ordem à formação contínua do professor. No entanto, é o segundo nível que nos importa reter, isto é, o da formação propriamente dita. Também aqui a noção de integração é geralmente tomada em dois sentidos:

1. Integração dos elementos da formação de ordem científica e pedagógica;
2. Integração da prática e da teórica.

À volta destas duas formas de integração levanta-se toda uma problemática complexa, objeto de discussão e de tomadas de posição radicais e contemporizadoras com as tradições da formação.

Por um lado, Segundo Estrela (1977),

o problema da integração da formação científica e pedagógica tem-se feito sentir mais agudamente nos países da Europa Ocidental devido ao peso da tradição universitária que sempre se alheou da formação dos professores, preocupando-se unicamente com a preparação científica das disciplinas ministradas. Esse facto veio reforçar a ideia de que o professor é essencialmente transmissor do saber e que basta saber bem para comunicar bem. (p. 27)

Simplemente a conceção do saber que está implícita nesta posição e a conceção da função do professor adaptam-se mal às realidades atuais. As transformações socioeconómicas no contexto globalizado trouxeram novas necessidades ao recrutamento de docentes. “A concepção dogmática de um saber feito é substituída pela concepção de um saber em evolução, a concepção disciplinar dá lugar à interdisciplinaridade e um novo espírito científico se vai formando” (Estrela, 1997, p. 27).

Estas concepções têm implicações evidentes na concepção de ensino, exigindo uma mudança radical da atitude do professor. Por um lado, um ensino de massas, a abertura da escola e a participação crescente dos alunos exigem uma transformação dos papéis que o professor é chamado a desempenhar. “O professor deixa de ser o guardião dos valores tradicionais para ser agente influenciador de um processo de transformação social” (Estrela, 1997, p. 28). Consequentemente, exige-se uma transformação dos objetivos e dos métodos de formação.

Não basta a competência científica no campo da disciplina a ensinar, alargam-se os conteúdos curriculares: as várias Ciências da Educação, a Sociologia, a Filosofia da Educação, passam a fazer parte da competência científica de um professor. A competência da comunicação e da relação pedagógica exigem que a formação profissional seja um processo de desenvolvimento harmónico através da relação com ou outros: a formação é essencialmente um processo de socialização.

A preparação profissional exige a aquisição de competências variadas, a conquista de uma atitude científica e de hábitos de pesquisa. Os métodos de investigação educacional começam a ter um lugar importante nos planos de formação.

Outro problema que se coloca é o do peso curricular das diferentes áreas disciplinares. As soluções adotadas não são uniformes, variando naturalmente com os objetivos de formação previamente definidos e com os projetos e estratégias criados para os concretizar (Marques, 2006). De um modo geral, podemos dizer que as Ciências da Educação ocupam entre um terceiro e um segundo do total das horas de formação, com concentração diferente conforme os anos do curso.

A organização curricular, de modo a assegurar a integração pretendida, é outro dos problemas importantes levantados por um sistema de formação integrada. As soluções também são variadas, caracterizando-se pelo seu grau de rigidez ou de flexibilidade. Continuamos a encontrar a organização tradicional, constituindo as diversas matérias disciplinas obrigatórias para todos os alunos e escalonando-se em unidades de tempo. A nota de interdisciplinaridade pode ser dada pela reunião das

disciplinas afins em áreas do saber e por uma coordenação geral ou pode ser dada pela noção de projeto, à volta do qual se organizam os saberes.

Nesta altura, em muitos países, como Portugal e a China, organizam-se as atividades em créditos ou unidades de valor a obter num tempo predeterminado, garantindo-se assim uma maior maleabilidade dos currículos e a possibilidade de um certo grau de individualização. Em várias universidades portuguesas e chinesas prevalece a organização em módulos, constituídos por pequenas unidades de ensino ou tarefas determinadas a realizar em dado tempo (Liu, 2007; Rodrigues, 2010). Cada módulo deve explicitar os objetivos, pré-requisitos, condições de experiência e de execução, material usado, nível, tempo e forma de avaliação. Pode integrar-se dentro de um sistema de crédito e constituir uma forma de garantir a individualidade do ensino.

Por outro lado, a integração da teoria e da prática tem o objetivo de superar o esquema dualista da formação tradicional, em que a prática surge como uma mera aplicação da teoria, dela desligada cronológica e espacialmente. Se a formação deve incidir principalmente no plano das atitudes e dos comportamentos como meio de reformulação e de coerência do discurso pedagógico, impõe-se que sejam estabelecidas as condições necessárias a uma dialética eficaz da teoria e da prática.

As estratégias estabelecidas variam e essa integração pode ser perfeita, surgir a partir do primeiro ano do curso ou só nos anos finais. No sistema de formação da China, por exemplo, a integração tem lugar no último ano de curso, através de dois períodos de estágio alternados com períodos de atividade no centro de formação, onde se deve fazer a reflexão sobre o estágio anterior e preparar o seguinte.

Um relatório da OCDE (1970) recomenda-o expressamente e, em muitos países, nota-se a existência de práticas que vão nessa direção. Também na China, em algumas escolas de formação, os alunos têm práticas em serviços sociais para que possam observar pessoalmente diferentes contextos sociais e possam assim compreender melhor as relações entre a escola e a sociedade (Wang, 2010).

Em outros países, como em muitas escolas inglesas e americanas, os alunos entram em contato com o meio escolar a partir do primeiro ano. Com efeito, torna-se necessário que os alunos elaborem gradualmente novos sistemas de codificação e de decodificação para que possam começar a apreciar as situações escolares sob o ponto de vista do professor.

De acordo com esse relatório da OCDE (1970), os meios mobilizados são variados: observação espontânea de situações escolares, troca de impressões com os professores, realização de trabalhos de investigação no terreno. A seguir, os alunos-professores começam a assumir pequenas responsabilidades: ajuda aos professores na preparação de material didático, orientação do estudo em pequenos grupos, animação cultural em atividades circum-escolares.

Nota-se que a própria noção de prática pedagógica sofreu uma evolução. Deixou de se circunscrever à lição de ensino, muito praticada nas escolas do magistério, ou às lições dadas em situação de estágio. Como notam Stone e Morris (1973), este conceito de prática pedagógica nega ou limita a personalidade do estagiário assim como limita os padrões de comportamento e as experiências observadas, por excelentes que sejam; resulta numa tendência para o conservantismo e o tradicionalismo e funciona contra a experimentação e a inovação.

O novo conceito de prática pedagógica decorre de uma análise objetiva das tarefas de ensino e das interações na classe, da determinação de objetivos, dos conhecimentos e das competências a adquirir pelo professor e pelo aluno. Segundo a perspectiva de Stone e Morris (1973), a prática pedagógica traduz-se principalmente pelo domínio de modelos de ensino, pela sua experimentação e avaliação. Numa perspectiva behaviorista diferente, o *feedback* é sistematicamente utilizado como processo regulador do comportamento dos professores na relação pedagógica, implicando a referência a uma teoria de ensino ou a um determinado modelo.

Em qualquer caso, a noção de prática pedagógica pressupõe uma nova atitude científica e objetiva face à realidade pedagógica e exige a aquisição, por parte do professor, de competências predeterminadas. Assim, alarga-se o conceito de prática

pedagógica que passa a incluir atividades variadas tais como a observação, o diagnóstico e a avaliação de situações escolares, o treino na observação da aula por meio de sistemas de interação verbal e gestual e interpretação dos resultados, a autoscopia, o microensino e a simulação. Estas práticas constituem um elo entre a situação de professor e a situação de aluno de um centro de formação e devem fornecer os instrumentos de ação e o treino necessário para que os primeiros contatos com a classe não sejam traumatizantes, nem para o professor principiante nem para os alunos. Uma vez iniciada a experiência de professor, elas constituem meios de aperfeiçoamento e de tomada de consciência de si em situação.

Além dos elementos referidos e dos exemplos citados, a formação integrada encontra-se em vigor praticamente em todos os países evoluídos no aspeto educativo. Entre estes, destacamos os sistemas de formação desenvolvidos nos países da Europa e na China.

A formação em regime de alternância é um modelo de integração das atividades profissionais no processo de formação. A estratégia seguida é a da alternância de períodos de trabalho na instituição de formação com outros de atividade profissional em situações reais. Assim sendo, visa orientar a formação de acordo com um projeto elaborado a partir de uma realidade e experimentado através dessa mesma realidade. Mesmo que se tenha usado mais este modelo em ações de formação contínua e de atualização de professores, é cada vez mais utilizado na formação inicial.

Formalmente, o modelo não apresenta dificuldades de concretização, se os aspetos institucionais forem devidamente acautelados. Ao nível das modalidades de concretização é que os problemas se põem, pois se “ o único verdadeiro pressuposto para a alternância, para os estabelecimentos de formação, é deixar espaços em banco nos cursos onde serão metidos os períodos de trabalhos dos alunos” (Malglaive, 1975, p. 122), as formas de concretização poderão ir desde:

1. uma falsa “alternação”, que será precisamente a de deixar os referidos espaços em branco nos cursos de formação, não se estabelecendo nenhuma ligação explícita entre a formação e as atividades práticas.

2. até uma verdadeira “alternação”, que será a que visa uma formação teórica e prática global, permitindo ao formando constituir o seu projeto pedagógico, pô-lo em ação e proceder a uma distanciação que lhe possibilite uma reflexão sobre a ação desenvolvida.

3. passando por uma “alternação” aproximada, através da qual nos contentaremos em pôr os formandos em situação de observação da realidade na qual irão trabalhar, sem lhes oferecer os meios de intervenção.

Em Portugal, este modelo tem sido concretizado em ações de formação como é o caso da formação de formadores a trabalhar no campo da formação de adultos (Medeiros, 1978). Noutros países, como é o caso de França, o modelo tem sido utilizado também na formação inicial de professores.

Por outro lado, é muito vulgar aparecerem combinados os dois modelos, de integração e de alternância. A Faculdade de Formação Contínua de Professores da Universidade Normal de Pequim é um exemplo pertinente. Os alunos seguem um esquema de trabalho contínuo: o primeiro ano de formação é constituído por um período de 16 semanas na Faculdade, com seminários e estudos académicos, e um período de 16 semanas nas escolas, um estudante por turma.

Este esquema revela uma alternância que será concretizada em termos de ensino realmente integrado: não só a teoria e a prática se articulam entre si, como também não há separação entre a formação científica e a pedagógica (Medeiros, 1978). Todo este programa é realizado de uma forma integrada, através de uma colaboração íntima entre a universidade e a escola, não há uma separação, não há compartimentos estanques. “As escolas e a universidade atuam conjuntamente e este programa procura utilizar ao máximo todos os recursos da comunidade” (idem, p. 89).

A noção de formação em serviço aplica-se a toda a formação que se processa no período de atividade profissional dos professores. Abrange, realmente, toda a gama da formação que vai da simples atualização, de duração reduzida, até à formação contínua, incluindo o apoio dado aos professores nos seus primeiros anos de prática, segundo Hollins (1969).

Segundo Estrela (1977), “O que caracteriza a formação em serviço é a criação de situações de aperfeiçoamento ou reciclagem de aspectos profissionais, tomando sempre como referência a actividade profissional a que o professor se encontra já vinculado” (p. 39).

Por vezes aproxima-se da formação alternada, como é o caso do projeto que a Universidade de Évora pretende pôr em execução - os professores que ainda não têm as habilitações científicas necessárias ficariam ligados à universidade durante um determinado número de anos, a fim de completarem essa formação e se prepararem simultaneamente sob o ponto de vista pedagógico. Em princípio têm de frequentar a Universidade durante dois dias por semana. Por outro lado, o trabalho que exercem no ensino constitui o ponto de referência de toda a formação, nomeadamente a pedagógica, pois são acompanhados, nos seus estabelecimentos de ensino, por orientadores vinculados à Universidade com a categoria de professor-assistente. Assim, o esquema referido tem simultaneamente aspetos de formação em serviço e de formação alternada.

No entanto, nem sempre esta formação é estruturada pelas universidades. Na China, por vezes, são as entidades locais de educação que providenciam na formação em serviço organizando cursos de duração reduzida. A periodicidade dos cursos e a diversidade de assuntos neles abordados permitem um contato permanente e variado, realmente formativo para um professor que siga esta via de formação ao longo de anos. Notamos ainda que os cursos para os professores em serviço são, geralmente, organizados por centros de formação especializados que funcionam a nível local.

Como se refere no relatório da OCDE (1970), os principais aspetos da formação em serviço incluem: a extensão de conhecimentos e aprendizagem de

competências, a reciclagem de professores por várias metas, a formação especial para trabalhos como aconselhamento psicopedagógico, investigação, etc..

A formação em serviço pode ser também o complemento natural da formação inicial. O primeiro ano de prática é considerado como uma continuação do período de formação. O professor está numa situação que se pode considerar de estágio e deve dar prova da sua capacidade de exercer a profissão. Goza do apoio e do aconselhamento de um professor experiente e são-lhe propostas várias atividades que vão ao encontro das suas necessidades e problemas.

Sendo um ano extremamente marcante na vida de qualquer professor, importa que a experiência não seja traumatizante, mas formativa. Nos países europeus e na China, encontramos o período de formação em serviço como complemento da formação inicial.



## **2.3 - Paradigmas de formação de professores e concepções que os sustentam**

Antes de apresentar os paradigmas de formação de professores, parece-nos necessário tecer considerações sobre o seu conceito. Segundo cientista Kuhn (1991, p. 13), os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

O paradigma determina a forma, as concepções de conhecimento e a atuação profissional aplicadas ao campo educacional. Segundo Kuhn (1996), o movimento paradigmático influencia o processo de formação de professores, bem como o respetivo modelo pedagógico adotado nos diferentes períodos históricos e científicos.

Zeichner (1983, 1996), Vieira-Abrahão (2002) e outros autores partilham a ideia de que os cursos de formação inicial ou contínua se fundamentam a partir de paradigmas diferentes. Para Zeichner (1983), um paradigma no campo da educação escolar e da formação de professores, “é uma matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objectivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que origina formas específicas de formação de professores” (p. 22). Ainda segundo Zeichner (1996), dentre os vários tipos de professores, teremos: o competente, o técnico, o reflexivo, o pesquisador e outros que são formados de acordo com as abordagens, paradigmas ou orientações adotadas pelo curso.

Conforme com as ideias de Zeichner (1983, 1996), todo o programa de formação de professores possui, implícita ou explicitamente, crenças quanto a ensinar e a aprender, sendo que tais crenças determinam toda a ação dos profissionais responsáveis pela formação, os rumos a serem experimentados e o perfil do professor que está a ser formado.

Com o objetivo de explicar as tendências que marcam a formação inicial do professor, Zeichner (1983) identifica quatro paradigmas sobre a formação de professores e classifica-os em: a) comportamentalista; b) personalista; c) tradicional-artesanal; e d) baseado na pesquisa.

Estes paradigmas podem ser agrupados, por sua vez, segundo duas dimensões:

- Certo e Problemático: corresponde ao grau em que a formação de professores entende os contextos como corretos ou válidos ou como problemáticos ou discutíveis;
- Apriorístico e Reflexivo: corresponde ao grau em que o currículo da formação dos professores é ou não estabelecido, à partida, mas transformável.

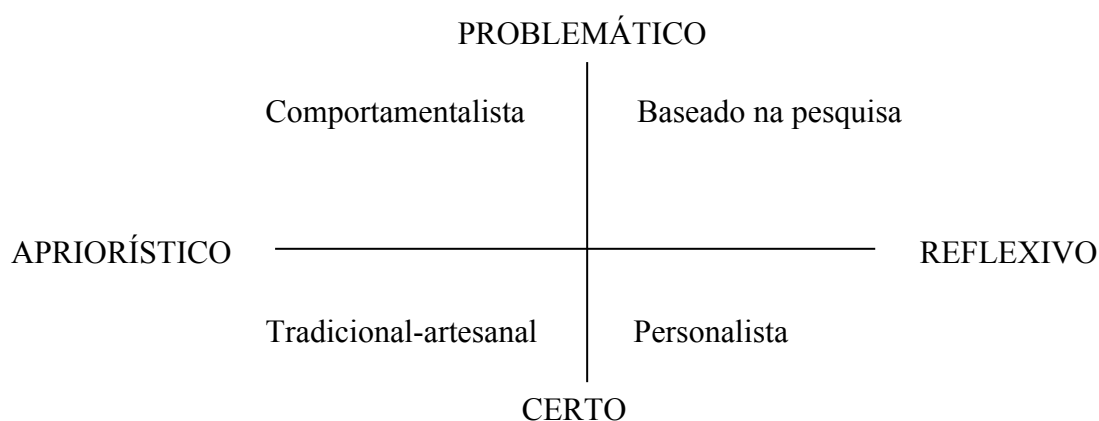


Figura 1: Resumo de quatro paradigmas de formação de professores (Zeichner, 1983)

A conceção do paradigma comportamentalista assenta numa epistemologia positivista e na psicologia comportamentalista. O professor é visto como um executor, cujo papel é executar um conjunto de decisões previamente estabelecidas. O sucesso do professor é medido pelo domínio das técnicas. Nesta lógica, a formação tende a reduzir-se a um conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e aplicar no processo de ensino e de aprendizagem. Numa perspetiva ideológica esta formação acaba por sancionar o contexto educacional e social vigente.

O paradigma personalista define-se não só como uma formação baseada nas necessidades dos futuros professores como também assenta numa forma de

desenvolvimento do adulto. Esta formação implica um processo de maturidade psicológica, pelo que requer a participação ativa do sujeito que se forma, bem como a consideração das suas necessidades e preocupações. A formação de professores proporciona o desenvolvimento individual do futuro professor, o que lhe permite enfrentar as situações didáticas.

Já no paradigma tradicional-artesanal a preocupação reside numa formação sólida no que se refere ao domínio dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola. Este paradigma cinge-se na relação entre mestre e aprendiz no qual o ensino é visto como uma arte e o professor é o artífice. Neste tipo de paradigma o conhecimento é construído por tentativa e erro.

O paradigma baseado na pesquisa parte de uma conceção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. O professor desempenha um papel determinado no seu percurso de formação, pois implica um processo de consciencialização de crenças e de teorias e a análise das consequências das suas decisões no desenvolvimento profissional (Tardif, & Raymond, 2000). Quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas ações e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar, quer as ações, quer os constrangimentos. Nesta perspetiva, surge o professor como investigador e prático-reflexivo, assumindo um papel mais ativo no processo do desenvolvimento curricular.

Sem dúvida, cada um dos diferentes paradigmas ou conceções de formação de professores indicados acima influencia, direta ou indiretamente, conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores (Zeichner, 1983). Se o curso de formação foi concebido segundo o paradigma baseado na pesquisa, certamente o aluno-professor terá desenvolvido as habilidades características desse tipo de formação.

Muitos outros investigadores e estudiosos partilham as ideias de Zeichner (1983) em relação aos diferentes paradigmas de formação de professores, utilizando, contudo, classificações diferentes. Assim sendo, é oportuno apresentar algumas

classificações feitas por esses estudiosos que se dedicam especificamente à formação de professores de línguas estrangeiras, visto que é o objeto do presente trabalho.

Vieira-Abrahão (2002), por exemplo, discute três concepções de formação inicial de professores, classificadas por Richards (1998), com base em diferentes concepções de ensino: a) concepção de ensino como ciência e pesquisa; b) concepção de ensino como teoria e filosofia; e, c) concepção de ensino como arte ou artesanato.

A concepção de ensino como ciência e pesquisa “vê o ensino como um tipo de atividade informada, validada pela pesquisa científica e fundamentada pela experiência e pela investigação empírica” (Vieira-Abrahão, 2002, p. 62). Nesse contexto, é papel do professor garantir com a sua prática a validação das teorias e dos resultados das pesquisas. Neste caso, todas as atividades desenvolvidas nos cursos de formação são norteadas pelas pesquisas científicas e pelas teorias.

Segundo Vieira-Abrahão (2002), o que geralmente acontece nos cursos de formação de professores é a eleição de uma única concepção de ensino como correta, sendo as demais consideradas incompatíveis. Nesse momento, constatamos a dissociação entre teoria e prática, dentro do próprio curso. O professor, ao eleger uma concepção de ensino como sendo a única pertinente, está certo de que os seus alunos tomarão igualmente partido por ela, destituindo-lhes o direito de descobrir o seu próprio estilo de ensinar durante a sua experiência didática. Segundo Vieira-Abrahão (2002),

O conhecimento é construído por meio da reflexão sobre os problemas reais encontrados e por meio de teorias que se fazem necessárias para a compreensão e busca de soluções. (...) Consideramos necessário que o aluno-professor tenha acesso a teorias e princípios, a resultados e técnicas de investigação, a estratégias e técnicas de ensino, mas que os mesmos não sejam apresentados de forma impositiva e dogmática, como verdades únicas e aplicáveis a qualquer contexto. (p. 65)

O terceiro aspeto refere-se à prática do aluno-professor, não importando a teoria a ela subjacente. O aluno é levado a descobrir o seu próprio estilo de ensinar,

por meio de ações, geralmente imitações de bons profissionais que são bem sucedidos na prática.

Conforme as apresentações anteriores, esses três aspectos, quando adequadamente enfocados nos cursos de formação de professores, contribuem significativamente para a formação de profissionais implicados na prática, responsáveis pelas suas escolhas teóricas e, conseqüentemente, no seu desempenho prático enquanto profissionais do ensino.

Vinculado à discussão acerca dos modelos de formação de professores de LE, Wallace (1991) estabelece três tipos de modelos: artístico, tecnicista e reflexivo.

O modelo artístico, conhecido como modelo *craft* (Zeichner, 1983), artesanal (Paquay, & Wagner, 2001) ou modelo do professor mago (Altet, 2001), visa a formação do professor como um *apprenticeship*, ou seja, processo de aprendizagem construído por meio da observação e da imitação, e de uma série de tentativas e erros das técnicas de ensino de um mestre experiente (Zeichner, 1983). O conhecimento proveniente da experiência do professor formador ocupa um lugar privilegiado acima dos saberes teóricos (Altet, 2001). O professor formador, neste processo, desempenha o papel de conselheiro, fonte de dicas de técnicas de ensino testadas ao longo da sua prática pedagógica.

O modelo tecnicista também conhecido como racionalidade técnica (Schön, 2000), fundamenta a prática de ensino do professor, e, conseqüentemente, a sua formação, nos resultados de estudos científicos. Segundo Wallace (1991), a aplicação da ciência é uma reação às abordagens não-científicas ou técnicas míticas na formação de professores, uma vez que os problemas em relação ao ensino podem ser resolvidos cientificamente.

Por fim, o modelo reflexivo leva em conta a combinação do modelo artístico com o das ciências aplicadas, dando mesma relevância tanto à experiência quanto à base científica da profissão.

Atualmente, o paradigma de formação inicial presente na maioria dos cursos de formação (Wallace, 1991) está orientado pelo princípio da formação do profissional reflexivo. Schön (2000) propõe os conceitos de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação, reflexão sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação como ações que promovem desenvolvimento profissional. Outros autores, como Zeichner (1996) e Manen (1977), têm proposto várias perspectivas no que diz respeito à reflexão e ensino reflexivo. Segundo Zeichner (1996), a reflexão é a tipologia a partir da teoria cognitiva, que visa à reflexão pelos professores como técnica, prática ou crítica.

Em termos gerais, no que diz respeito à formação de professores de LE, o objetivo da reflexão é formar professores capazes de questionar o seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações (Zeichner, 1983) e confrontar a teoria com a realidade da prática, contribuindo assim para o avanço de conhecimento sobre o processo de ensino e de aprendizagem por meio da teorização das situações vividas (Paquay, & Wagner, 2001).

Calderhead e Gates (1993) detalham o que os programas que adotam um modelo reflexivo de formação de professores visam:

1. capacitar os professores para analisar, discutir, avaliar e mudar a sua prática de ensino por meio de uma abordagem crítica;
2. promover a reflexão dos professores sobre os contextos políticos e sociais em que trabalham, ajudando-os a reconhecer que o ensino é social e politicamente situado e que a sua tarefa de ensinar deve envolver uma apreciação e análise desse contexto;
3. capacitar os professores para avaliarem as dimensões moral e ética implícitas na prática de sala de aula, incluindo a análise crítica das suas próprias crenças sobre o seu conceito de bom ensino;
4. encorajar os professores a se tornarem mais responsáveis pelo próprio crescimento profissional;

5. facilitar o desenvolvimento, pelos professores, das suas próprias teorias e princípios de prática de ensino, a fim de poderem influenciar as direções futuras da educação e assumirem um papel mais ativo nas tomadas de decisão sobre a educação.

Embora abranja vários níveis de reflexão, a validade e a aplicabilidade de tais ideias a diferentes contextos necessitam ser pensadas cuidadosamente. Como salienta Zeichner (1994, p. 15), “precisamos de ter muito cuidado nas importações de teorias desenvolvidas em um contexto cultural para outro contexto”.

No campo da formação de professores de LE, foi sugerido que a reflexão seja parte tanto da formação inicial quanto da formação contínua (Wallace, 1991; Richards, & Lockhart, 1996). Wallace (1991), numa tentativa de aplicar o conceito de formação reflexiva de professores ao âmbito de ensino e aprendizagem de línguas, propõe um modelo que, segundo ele, “deve abarcar o que denomina de conhecimento recebido e conhecimento experiencial” (idem, p. 12). O primeiro descreve os dois tipos de conhecimento recebidos pelos alunos durante a formação - fundamentados na ciência ou não. São conceitos, resultados de pesquisas, teorias e habilidades reconhecidas como parte da competência profissional dos professores. O segundo refere-se ao conhecimento adquirido na prática da profissão (professor em serviço) e pela observação e prática de ensino (aluno em formação inicial). Neste modelo, considera-se a fase inicial da formação do professor, pois também é momento de construção do conhecimento que o aluno leva para a segunda fase da formação.

Wallace (1991) ainda categoriza cinco tipos de atividades que podem ser desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. A primeira categoria inclui atividades cuja finalidade é coletar e analisar dados, tais como observação de aulas ao vivo, aulas gravadas e análise de transcrições de aulas. A segunda categoria é composta de atividades de planeamento, como criação de plano de aula, seguida por atividades de práticas como microensino colaborativo ou individual. As três últimas categorias são variações de estágio supervisionado, no qual o aluno articula em prática real de ensino, na forma de regência individual, com um colega ou em grupo.

Para Wallace (1991), o professor formador é considerado como supervisor e colaborador nesse processo. Por um lado, compete ao professor formador desempenhar o papel mais prescritivo de especialista, detentor do conhecimento que, necessariamente, faz parte da formação, e de autoridade que direciona o processo das atividades definidas junto com os alunos. Por outro, o professor formador é co-construtor do conhecimento na medida em que ouve, observa, anota, analisa, considera e avalia o desempenho dos alunos discutindo o mesmo em séries de diálogos e discussões para a reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Embora a formação reflexiva seja geralmente aceite na atualidade (Crandall, 2000; Pimenta, & Ghedin, 2002; Gimenez, 2004; Cook-Sather, & Youens, 2007) como paradigma que informa programas de ensino e aprendizagem e de formação de professores, alguns autores, incluindo Pimenta (2002), Serrão (2002), Zeichner (1990), recomendam cautela quanto à apropriação impensada de reflexão como modelo de formação de professores.

Conforme apresentadas acima, são muitas as nomenclaturas dadas aos modelos de programas de formação de professores, o que Pérez-Gómez (1998) resume em quatro perspectivas básicas para a compreensão das concepções sobre a formação e o desenvolvimento prático da ação docente: a) perspectiva académica; b) perspectiva técnica; c) perspectiva prática; e d) perspectiva da reconstrução social, sendo dois modelos de formação: da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

Em síntese, a formação de professores de LE não pode ser separada da formação profissional (técnica) e da formação intelectual (cultural), incontestavelmente necessárias aos professores de hoje. Os professores de LE do séc. XXI devem, além de dominar o conteúdo (linguístico e literário) da língua que ensina, mas também aprender conhecimentos teóricos da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade.

É favorável citarmos aqui um conceito de Bourdieu (1994) - capital cultural. Esse capital cultural só pode se tornar produtivo através do seu capital social, ou seja, do conjunto das relações que o professor estabelece com a sua rede social. Assim



sendo, para ser um bom professor, não é suficiente dominar simplesmente o conteúdo da sua área de atuação, mas também sabe o que faz com aquele conteúdo, decide a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquire e, dentro de uma perspectiva mais madura, “tem a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado com a colação de grau” (Perrenoud, 2000, p. 21). É importante os professores tomarem uma postura reflexiva diante das suas práticas.

Portanto, a formação dos professores de LE deve ser cada vez menos focada na acumulação do conhecimento e cada vez mais centrada no seu desenvolvimento crítico e refletivo, na construção da sua autonomia, que os leve a procurar os melhores caminhos e as melhores soluções na sua prática quotidiana. Como Nóvoa (2007) afirma:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. [...] Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. [...] Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. (p. 14)

Pelo que fica exposto concluímos que há necessidade de elaborar cuidadosamente modelos de formação profissional dirigidos a professores de línguas/culturas estrangeiras que respondam ao desafio de formar professores críticos e reflexivos. No entanto, tem de haver a consciência de que nenhum modelo é perfeito, pelo que adotar um paradigma de formação *a priori* ou baseada apenas em “modismo”

(Lopes, 1996), pode tornar-se muitas vezes inadequado e, portanto, exigir a investigação e a exploração de novos paradigmas da época.

## **2.4 - Novas tecnologias e experimentação de novos meios de formação**

Hoje em dia, estão disponíveis muitos recursos tecnológicos, e a tendência é para que eles aumentem, que obriga a uma atualização constante. Com as novas TIC abrem-se novas possibilidades à educação e exige-se uma nova postura do educador.

As tecnologias mais avançadas podem ser usadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo objetivo é promover novos paradigmas na educação, adequados à sociedade de informação para ajustar os valores humanos, aprofundar as habilidades de pensamento e tornar as práticas pedagógicas mais participativas e motivantes (Dowbor, 1993).

Neste sentido, é preciso formar “novos” professores para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, com a penetração das novas tecnologias, novas formas de aprender e de realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentais.

Na década de 1980, surgiu o termo “tecnologia educacional”, sendo usualmente relacionado ao uso de médias dispositivos na educação e a “...inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação” (Valente, 1999, p. 32).

O acesso às redes de computadores interconetadas à distância permitem que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual. Com a utilização de redes telemáticas na educação, a conexão entre alunos e professores é mais estreita, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações entre escolas, estados e países, permitindo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Torres (1996), a utilização de redes telemáticas é uma das respostas que se baseia na interdisciplinaridade e numa educação global:

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educativas que se desenvolvem nas aulas e é um exemplo significativo do interesse por analisar a forma mais apropriada de contribuir na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. (p. 46)

A telemática constitui um meio de relevantes possibilidades pedagógicas, já que não se limita a uma disciplina, permite a inter e a pluridisciplinaridade, possibilitando uma educação global.

A escola é um espaço privilegiado de interação social, ao mesmo tempo, deve interligar-se e integrar-se nos demais espaços de conhecimento existentes na atualidade, defende Moran (2000), incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer pontes entre conhecimentos e tornar-se um novo elemento de cooperação e transformação.

Desta forma, a escola assegura que o seu papel social esteja ligado à realidade tecnológica. Em tais condições, o professor tem que pensar em ser um profissional docente crítico-constructivo, criativo, capaz de encarar os desafios da sociedade atual e globalizada. “A nova exigência educacional requer um professor capaz de acordar sua didática à nova realidade presente na sociedade, atendendo a moderna maneira de adquirir conhecimentos, de informar-se e comunicar-se” (Galdino, 2014, p. 12).

A escola pode assim desempenhar a sua responsabilidade social quando os seus docentes estão dispostos a captar, compreender e operar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias (Souza, & Manhães, 2007). Por outras palavras, o docente é parte participante na construção das estruturas de pensamento dos seus alunos.

Como se sinalizou anteriormente, a informática e os média não podem mais ser separados do ambiente escolar. Os docentes que querem atuar com criatividade, criticidade e o máximo de possibilidades para a melhor aprendizagem dos seus alunos devem inserir nas suas práticas pedagógicas a utilização de recursos modernos. Como Behrens (2007) afirma:

esses processos metodológicos precisam de incluir o novo cenário tecnológico disponível que possibilite o acesso à informação e a produção do conhecimento. Os recursos tecnológicos quando bem utilizados a serviço da aprendizagem são possibilidades didáticas e formativas. Assim, uma prática pedagógica inovadora inclui propostas que permitam desenvolver as novas tecnologias da informação e da comunicação no sentido de ampliar os recursos de aprendizagem. (p. 450)

Assim sendo, a escola passa a ser um lugar mais interessante que prepara o aluno para o seu futuro, pois a aprendizagem centra-se nas diferenças individuais e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independente da informação, capaz de usar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação eletrônica.

Esta integração das tecnologias nas escolas tem vários objetivos, segundo Sampaio e Leite (2011):

- a) diversificar as formas de atingir o conhecimento;
- b) ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante;
- c) permitir ao aluno através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade;
- d) serem desmistificadas e democratizadas. (p. 74)

Mas para que esta integração em contexto de sala de aula seja produtivo, o professor deve ter claro para si o papel das tecnologias enquanto instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar. Assim, o grande desafio é escolher entre tantas informações as informações significativas, aquelas que depois de compreendidas e analisadas criticamente venham a contribuir para o contexto formativo do aluno.

O professor deve portanto ser crítico em relação às suas práticas pedagógicas e dominar o uso da tecnologia. Deve ainda considerar que as tecnologias são ferramentas que auxiliam na construção do conhecimento, do raciocínio e

interpretação, ou ferramentas que o ser humano utiliza para produzir bens materiais, ou seja, transformações que demonstram a evolução do pensamento humano. Por outras palavras, o professor tem de, de acordo com Sampaio e Leite (2011), sofrer uma alfabetização tecnológica, por forma a aprender, contínua e progressivamente, a usar criticamente os médias existentes no ambiente escolar e na sociedade.

Como professor tem o papel central no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento que o aluno precisa de adquirir, quer no aspeto do modo de pensar e conhecer, quer na forma de agir com as ferramentas tecnológicas existentes, por isso, deve implicar-se no domínio das técnicas tecnológicas e principalmente na visão crítica e consciente da tecnologia. Desta forma, conforme Sampaio e Leite (2011), o professor “tem condições de atuar, participar de decisões coletivas relacionadas a todos os âmbitos sociais, pois, esta é uma das formas de avaliar e intervir na sociedade integrando conhecimento e tecnologia” (p. 61).

Além disso, projetando uma visão crítica em relação aos meios tecnológicos, a escola pode produzir “o discernimento do que se consideram importante e válido em relação à presença da tecnologia na sociedade, para enriquecer o entendimento de que essa não é a única possibilidade de desenvolvimento para o mundo” (Sampaio, & Leite, 2011, p. 63).

De acordo, ainda, com Sampaio e Leite (2011), o professor precisa de conseguir utilizar as diversas linguagens que a tecnologia possui para incentivar a capacidade do aluno para compreender os avanços tecnológicos e as suas mensagens. Os autores enfatizam que “é necessário que professores e alunos conheçam, interpretem, utilizem, reflitam e dominem criticamente a tecnologia para não serem por ela dominados” (idem, p. 19). Dessa forma, o docente necessita modificar-se, adaptando a sua forma de atuar no processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Sampaio e Leite (2011), o processo de desenvolvimento da alfabetização tecnológica pode ser comparado com a alfabetização da escrita e da leitura, pois ambas requerem habilidades ímpares. O primeiro tipo de alfabetização necessita da leitura e da escrita, que está condicionada a descodificação e a

interpretação dos signos escritos no contexto. Já a alfabetização tecnológica, seguindo os mesmos princípios, requer do professor a compreensão e a interpretação da linguagem tecnológica, assim como a operacionalização das técnicas tecnológicas.

Para Andrade (2005), com esta maneira, o ser humano participa ativa e criticamente no seu contexto. Uma última semelhança entre ambas é o aperfeiçoamento contínuo já que as linguagens se modificam permanentemente tendo que constantemente ser renovadas.

Portanto, a alfabetização da leitura e escrita e a alfabetização tecnológica possuem algumas ferramentas que convergem para o trabalho e a comunicação onde ambas procuram a, segundo Sampaio e Leite (2011):

superação de uma percepção ingênua e apriorística do mundo e do preconceito em relação às diferentes culturas e modos de expressão; aumento do limite de possibilidades na vida; formação de uma concepção própria do mundo através da interação com a informação e o conhecimento; construção do homem-sujeito, ativo e criador de cultura; enfim um meio de expressão e libertação. (p. 61)

Na prática pedagógica, ao utilizar os conceitos e princípios da tecnologia, o professor estabelece uma relação com o aluno para o poder manipular e compreender criticamente. Porém, isto será alcançado, segundo Kenski (2003), quando o professor apresentar uma “postura de aquisição, criticidade e de dúvida diante das informações - novas e velhas - e, ao mesmo tempo, exercer papel de orientação e cooperação com os alunos. Ensiná-los a aprender e (...) aprender, ensinando” (p. 34).

Neste sentido, Souza (2003) enfatiza que é preciso valorizar e conscientizar sobre a utilização das tecnologias, questionando a razão, o propósito e como as utilizar. Tendo este domínio, o professor demonstra uma percepção global do papel das tecnologias e a habilidade em as utilizar, interpretando a sua linguagem e construindo formas de expressão. O professor mostra ainda a capacidade de perceber como, quando e por que são necessárias e úteis ao processo educativo.

Portanto, podemos concluir que a alfabetização tecnológica do professor tende a revitalizar as práticas pedagógicas e, posteriormente, supõe que o aluno compreenda, interaja e modifique o seu contexto. Assim, Sampaio e Leite (2011) enfatizam que a alfabetização tecnológica do professor abrange o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão presentes na escola e na sociedade, sempre com olhar crítico:

um conceito que envolve o domínio contínuo e crescente das tecnologias que estão na escola e na sociedade, mediante o relacionamento crítico com elas. Este domínio se traduz em uma percepção global do papel das tecnologias na organização do mundo atual e na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo. (p. 75)

Uma vez que o docente está inserido no universo tecnológico, é preciso proporcionar elementos pedagógicos porque, somente assim, concretizar-se-á a alfabetização tecnológica. Este processo exige domínio de técnicas e aperfeiçoamento constante, já que a globalização faz com que a realidade esteja em constante mudança.

Um dos processos citados pelas autoras para alcançar a alfabetização tecnológica docente tem a sua origem na formação docente que deveria conter conhecimentos computacionais e pedagógicos. Nesta perspectiva, Belloni (2006) ressalta a importância que a tecnologia tem sobre a sociedade, exigindo uma alfabetização tecnológica dos docentes adequada para acompanhar as inovações tecnológicas e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas devem estar fundamentadas em uma postura também inovadora e a sua formação deve acompanhar os avanços tecnológicos.

Um dos muitos objetivos da alfabetização tecnológica é criar situações interdisciplinares, que favorecem a sua prática docente. Coerente com esta visão, Paiva (2002) relata que os docentes, ao estarem inseridos e terem conhecimento sobre as tecnologias, podem dirigir as suas práticas para orientar a construção do pensamento, assim como melhor selecionar os conhecimentos a serem ensinados para os seus alunos.



Para que isso ocorra, a instituição escolar deve também comprometer-se em inserir as tecnologias na aprendizagem dos seus alunos. Kenski (2013) ressalta esta importância, uma vez que “a forma da educação preparar as pessoas para o mundo tecnológico é fazer do aluno um sujeito reflexivo, que domina a técnica, que tem cultura geral e visão crítica para utilizar a tecnologia com sabedoria” (p. 48).

Para aprofundar a ideia da alfabetização tecnológica, Luckesi (1986) sublinha que só a pode compreender quando a associa ao conceito de tecnologia educacional, que para ele é:

a forma sistemática de planejar, implementar e avaliar o processo total da aprendizagem e da instrução em termos de objetivo específicos, baseados nas pesquisas de aprendizagem humana e comunicação, empregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva. (p. 56)

A tecnologia educacional, portanto, amplia o seu significado constituindo-se, então, no estudo teórico-prático da utilização das tecnologias, objetivando o conhecimento, a análise e a utilização crítica destas tecnologias, auxiliando assim como instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade (Rosini, 2007).

Mello (2003) aponta que a grande questão para a escola é “desmistificar as tecnologias e educar seus alunos para o domínio do manuseio, a interpretação e a criação das novas linguagens e formas de comunicação sendo, necessário educar também os professores” (p. 69). Assim, podemos dizer que as TIC e as suas linguagens exigem um modelo didático diferente, conforme Gomes (2013), de forma participativa, ativa, contextualizada e interativa, que possibilite a construção de novos modelos de aprender e de pensar.

Portanto, a fim de se efetivar as relações entre esses meios, Gomes (2013) salienta a importância do estudo da tecnologia educativa que:

propõe a presença e a utilização pedagógica das tecnologias da educação, do trabalho e da comunicação de maneira crítica, contextualizada, adequada aos princípios e objetivos gerais de escola e específicos do professor com sua turma, aos interesses e necessidades deste grupo. (p. 182)

Seguindo este preconceito, para Moran, Masetto e Behrens (2003), educar para o uso da tecnologia pode ser uma das formas de interligar “ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade” (p. 12). Isso pode ser possível, no momento em que o professor se torna responsável pela formação do aluno e a alfabetização tecnológica docente é uma das contribuições na educação.

Penteado (1998), numa outra perspectiva, ressalta que o uso das TIC requer a preparação e a formação docente:

Todavia é preciso considerar que a simples presença desses recursos no trabalho pedagógico não é sinónimo de mudanças significativas na qualidade de tal trabalho. Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, que o caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura. Portanto, será tão somente na vivência de uma didática que exerce a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como um processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer o seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania. (p. 11)

Neste sentido, a formação docente deve tornar-se um requisito básico e permanente, sendo o seu compromisso com a educação e com os seus alunos. Ou seja, o foco do seu trabalho pedagógico pode estar voltado para o pensamento crítico e para as suas possíveis transformações.

Os novos meios da formação de professores são o ponto chave para a modernização do ensino. A necessidade de atualização constante do professor cresce,

não só em relação à sua disciplina específica, como também no que se refere às metodologias de ensino e às novas tecnologias (Kenski, 2008). A preparação do professor deve atender às mesmas exigências dos demais sectores da sociedade: formar um professor autónomo, não um recetor de informações pré-moldadas, repetidor de modelos estáticos na sua atuação profissional. Segundo Kenski (2008):

em um momento social onde não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo procurando orientar seus procedimentos de acordo com os seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho. (p. 69)

A formação de professores num ambiente de aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais exige um novo estilo de pedagogia que amplie a possibilidade de criação individual, permita a partilha de ideias e propostas junto do grupo e redefina a própria prática pedagógica (Moran, Masetto, & Behrens, 2000). Os saberes adquiridos na formação inicial tornam-se desatualizados na vida profissional, pelo que os professores devem enriquecer os seus saberes adquirindo novas competências. Na verdade, transmitir e repetir saberes não garante o cumprimento de funções e um lugar no mercado profissional. Os saberes, tanto individuais como coletivos, são cada vez mais homologados dentro e fora do local de trabalho.

Segundo Souza (2015),

experiências de formação em situação de trabalho têm se colocado como uma possibilidade de aperfeiçoamento e atualização dos novos modelos de apropriação e de construção de conhecimentos agregados à inserção das tecnologias por meio de comunidades virtuais. Cada sujeito e cada grupo são considerados importantes no processo de transição de uma educação e formação centrada no institucional para a vivência de um processo que enfatiza a troca de saberes, o gerenciamento de percursos individuais e contínuos integrados aos processos de aprendizagem coletiva. (p. 21)

O que nos interesse não é privilegiar a substituição de práticas, mas compreender como criar novas possibilidades de práticas, como se efetivam,

constroem e adicionam os conhecimentos dos professores a novos estilos pedagógicos pautados pela conexão, quer em tempo real, quer em comunidades virtuais.

O novo professor é considerado como mediador do conhecimento, aprendente permanente, um orientador, um cooperador curioso, sensível e crítico, como refere Gadotti (2003), que muda a relação ensino-aprendizagem. O aluno chega à escola para transportar com o professor um mundo e uma carga de informações que ultrapassam o âmbito estreito da família, transmitidas pelos meios de comunicação. Assim sendo, ensinar já não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a produção e a construção dos alunos.

Neste sentido, os alunos não se limitam aos tradicionais deveres escolares, passam a ser sujeitos da construção dos próprios conhecimentos, através da reflexão crítica, deixando, assim, de ser agentes passivos no processo. Surge, então, o novo aluno: sujeito da sua formação, curioso, autónomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado e solidário.

Conforme Costa (2003), a modernidade da educação requer mecanismos para formar profissionais que não são mais simplesmente repetidores de estruturas cunhadas, para os transformar em seres ideológicos, críticos e abertos em frente de novos conhecimentos e que se adaptam aos factos e às situações, procurando soluções por seu próprio propósito. Costa (2003) ainda ressalta que:

Se você não resgata o professor, não resgata a escola. Se o professor não é incluído, como ele pode ajudar a promover a inclusão? Temos que fazer do magistério uma profissão valorizada, porque é a profissão mais importante dessa sociedade do conhecimento, onde a aprendizagem é crucial. O professor é o profissional estratégico, ele é o profissional dos profissionais, é nele que começa a seriedade e a dignidade do país. (p. 69)

Segundo Lévy (1999), o ciberespaço, as comunidades virtuais, a partilha virtual, as bases de dados *on-line* são intermediários do mundo atual. Em relação à política educativa, o autor chama a atenção para a experiência de novas práticas que

assegurem a construção de conhecimentos e aprendizagens sob orientação coletiva. Neste sentido, destaca: “com esse novo suporte das TIC emergem géneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos” (p. 167).

Para Costa, Fagundes e Nevado (1998), o uso da tecnologia deve preparar o próprio professor para viver a experiência de mudanças no ensino que ele vai proporcionar aos seus alunos. Em relação à aplicação dessa tecnologia, as autoras abordam dois aspetos:

1. ela é sempre transitória, em virtude do seu contínuo desenvolvimento, o que vai exigir uma procura contínua de atualização;
2. a aplicação dessas novas tecnologias pode proporcionar as mudanças de paradigma na educação, o que significa passar da formação de pessoas passivas, limitadas e dependentes que sofrem os processos, para a formação de cidadãos ativos, criativos, autónomos e responsáveis, que colaboram nos próprios processos de desenvolvimento e de aprendizagem contínua em que estão envolvidos.

Um aspeto importante da inserção das TIC na educação é a utilização da rede telemática. Valente (2003) explicou que, quando o professor interage com os seus alunos em sala de aula na utilização da informática, é possível gerar indagações e problemas que o professor não tem condições para os resolver. Diante disto, a rede telemática pode propiciar o “estar junto” do especialista com o professor, vivenciando cooperações (Valente, 2003, p. 6).

Resumindo por Valente (2003), “o professor recebe as ideias e tenta colocá-las em prática, gerando novas dúvidas, que poderão ser resolvidas com o suporte do especialista” (p. 5). Com isso, estabelece um ciclo no qual o professor mantém o processo de realização de atividades inovadoras, gerando conhecimento sobre como desenvolver essas ações, mas com o apoio de especialistas.

Para Kenski (2008), apresenta-se como necessário para os docentes a formação técnica para o uso das novas formas de comunicação e não somente a

formação pedagógica e crítica “para o desenvolvimento de projetos educacionais de acordo com os mais novos paradigmas e teorias educacionais” (p. 125). O desafio é produzir mudanças para uma nova mentalidade, um novo olhar sobre a educação em uma nova realidade tecnológica.

No entanto, há problemas na integração das inovações tecnológicas no ambiente de sala de aula. Bastos (2010) identifica alguns desses problemas ao afirmar que:

A formação de docentes para o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem é uma questão recente na América Latina e ocorre com o amadurecimento dos processos de modernização tecnológica das escolas. Grande parte dos formadores de docentes na região sequer está no grupo dos chamados “imigrantes digitais”, isto é, não tiveram a oportunidade de se habilitar à adoção das novas tecnologias anos após sua própria formação docente e no exercício profissional em escolas desprovidas dessa tecnologia. Muitos continuam, de facto, à margem das inovações. Grande parte - talvez a maioria dos docentes em exercício nas escolas primárias e secundárias não aprendeu os rudimentos do uso das novas tecnologias e muito menos suas aplicações educacionais durante a formação. (p. 43)

Na verdade, as escolas têm-se modernizado de forma gradativa, mas alguns professores, por motivos diversos, ainda não acompanharam essa modernização. Esse facto leva-nos a crer que o currículo da formação inicial dos professores ainda é tradicional, e reticente face às inovações educativas. Esse tradicionalismo gera, também, uma contradição na relação entre a teoria e a prática, visto que a realidade da sala de aula traz à tona a urgência quanto ao uso de metodologias dinâmicas e inovadoras, que acompanhem o ritmo das transformações sociais e tecnológicas que atingem as sociedades e os alunos. De acordo com Bastos (2010), considerando as disciplinas formativas, o tempo dedicado ao tema das tecnologias ainda é ínfimo.

Segundo Peck e Tucker (1970), um *sistem approach*, que abrange o treino da observação das interações na aula, o microensino e as técnicas laboratoriais de modificação do comportamento, pode servir como um novo meio de formação.

Segundo os autores, a observação das interações constitui um esforço de análise e de avaliação das comunicações que se estabelecem entre o professor e os alunos. Inicialmente centrados no comportamento do professor, os sistemas de observação tendem a centralizar-se cada vez mais nos comportamentos dos alunos. Sistemas como o de Good e Brophy (1970) permitem observar simultaneamente o comportamento dos professores e dos alunos, permitindo a observação das diferenças do comportamento do professor em relação a cada aluno. Possibilitando o registo e identificação dos atos e funções de ensino, os sistemas de observação são instrumentos de análise e de diagnóstico da ação pedagógica.

Se o ensino pode ser definido como a cadeia de interações que se estabelecem entre o professor e os alunos, a chave de uma ação pedagógica adequada está na capacidade de observar, de diagnosticar, de prever e de avaliar os resultados da ação. A atitude do professor na aula não deve ser fundamentalmente diferente da do cientista que observa os fenómenos, elabora as hipóteses e as submete à prova de experiência.

Por isso, o treino dos professores na observação da aula tem o maior valor formativo, sensibilizando-os às reações dos alunos e criando hábitos de observação e de análise que ultrapassem o campo das impressões subjetivas e globais. Existem mesmo sistemas de observação que preveem a sua utilização neste domínio, como o de Spaulding (1970) e Hunter (1970). Experiências já realizadas têm mostrado a superioridade em muitas dimensões de grupos de estagiários treinados na observação sobre os grupos de controlo submetidos à preparação tradicional (Peck, & Tucker, 1970).

Uma pedagogia de inspiração behaviorista utiliza sistematicamente o reforço como fundamento de uma pedagogia do êxito. Portanto, a investigação neste campo incide sobre dois aspetos distintos: técnicas pedagógicas de reforço do comportamento dos alunos e técnicas de reforço dos comportamentos do professor, em relação a objetivos operacionais bem definidos.

Em 1969, Brown e Barclay, utilizando sistematicamente o reforço no treino de certas competências, encontraram uma correlação entre o reforço recebido pelo professor e a capacidade dele utilizar o reforço em situações pedagógicas. No entanto, a utilização destas técnicas no campo da formação de professores tem sido restrita: por um lado, pressupõe a adesão a um quadro concetual neobehaviorista bastante rígido; por outro, a transposição de situações laboratoriais para a sala de aula levanta problemas metodológicos e epistemológicos nem sempre fáceis de resolver.

O microensino é o encontro de um método e de um instrumento ao serviço da formação em geral e da formação de professores em especial. O método consiste em decompor o ato pedagógico em comportamentos e competências que serão observados, discutidos, ensaiados, dominados. O instrumento é o *videotape* que torna possível, entre outros, o estudo aprofundado da amostra ou dos modelos de comportamento e competências a adquirir.

O microensino pode ser utilizado na perspetiva behaviorista de treino de comportamento, mas pode ser utilizado em perspetivas mais humanistas. Com efeito, o microensino tem sido reconhecido como um meio ótimo para o professor dominar modelos de ensino, adquirir hábitos de análise, tomar consciências das situações escolares e, o que é mais importante ainda, tomar consciência de si próprio em situação. O microensino surge assim para o professor como um meio de pesquisa de um estilo pessoal de ensino.

O microensino está geralmente ligado a outros meios de formação: grelhas de observação, dinâmica de grupos, simulação. A simulação é uma técnica com larga aplicação em todos os domínios de formação profissional e que tem vindo a ser cada vez mais usada na preparação de docentes. Na definição de Broadbent (1971),

a simulação é uma representação de diferentes variáveis organizadas em relação análoga à que ocorre num sistema, natural ou artificial. Uma vez estabelecidas as relações ou condições, o dispositivo resultante pode ser visto como um modelo da realidade, suscetível de interação e manipulação. (p. 4)



Variando muito no seu grau de sofisticação, as técnicas de simulação vão desde os modelos probabilísticos elaborados com o auxílio do computador a simples jogos como a representação de papéis.

O campo de aplicação da simulação na formação de professores é muito vasto, podendo visar objetivos muito diferentes. Já vimos que a simulação pode estar ligada ao microensino, pode também ligar-se ao emprego dos sistemas de observação, prevendo alguns deles exercícios de micro-simulação. Outros investigadores, como Buffie (1971), constataam as carências de muitos professores quando tentam identificar e interpretar as variáveis da situação, explorar alternativas, tomar uma decisão e avaliar as consequências da ação. A simulação pode constituir um meio de levar o professor a superar estas lacunas. Assim, por exemplo, o material de simulação elaborado por Kersh (1971) é constituído por uma série de filmes e informações sobre episódios representando situações de aula, perante os quais o professor é convidado a reagir. O *feedback* da sua resposta é dado pela projeção de outro filme mostrando as consequência mais prováveis da solução proposta.

A simulação é ainda usada como meio de avaliação de atitudes, como meio de tomada de consciência e de modificação do comportamento e da atitude, como meio auxiliar do ensino da pedagogia.

Além dos processos de formação acabados de mencionar, existem outros que vão procurar o seu fundamento na psicossociologia e em conceções não-diretivas. Alguns programas de formação centram os seus objetivos na preparação para a relação pedagógica. Os processos utilizados são a dinâmica de grupos, os grupos de base, o psicodrama, o sociodrama, o treino em técnicas sociométricas.

Outra perspetiva interessante é a formação em equipa como preparação para o ensino pela equipa de professores. O ensino pela equipa de professores é uma forma de organização pela qual os professores decidem pôr em comum recursos, interesses e especializações, com vista a elaborar e executar um esquema de trabalho conforme às necessidades dos alunos e aos recursos da escola (Warwick, 1971).

O ensino pela equipa de professores pretende ser uma forma de aproveitamento racional dos recursos materiais da escola e das competências dos docentes. Com efeito, cada professor tem geralmente campos especiais de interesse dentro da sua disciplina, havendo aspetos em que atinge um nível mais elevado de especialização. Assim, se um professor é mais competente em civilizações medievais ou em outras áreas, será ele o encarregado de organizar a sessão que reunirá todos os alunos do mesmo nível. É evidente que este ensino exige estruturas muito flexíveis, um planeamento cuidadoso das atividades e da utilização de recursos e, evidentemente, uma formação adequada dos professores que terão de superar o seu individualismo habitual e de criar uma atitude cooperativa.

Para concluir, podemos dizer que a formação profissional dos professores exige o domínio de um saber científico no campo das disciplinas a ensinar e no campo das Ciências da Educação, mas exige também uma técnica, um saber-fazer fundamentado, suscetível de aquisição e de aperfeiçoamento.

Estando longe de pensar que o domínio de técnicas de ensino é suficiente para fazer de qualquer pessoa um bom professor, julgamos que os novos meios de formação constituem uma resposta adequada para muitos problemas postos pela formação. Eles podem ser utilizados de modo diferente e postos ao serviço de conceções pedagógicas mais variadas.

Os novos processos de formação tornam possível a aquisição de instrumentos teórico-práticos específicos da função docente, tornando acessível ao estagiário o que os processos tradicionais dificilmente forneciam: consciência das situações e consciência de si em situação, preservando simultaneamente o que a formação tradicional muitas vezes negara - o direito à própria personalidade.

Porém, para a mudança paradigmática acontecer, é preciso que os docentes absorvam ao máximo o conteúdo das formações contínuas e apliquem na sua prática pedagógica o que aprenderam. Antes disso, o profissional de educação necessita de mais oportunidades para se capacitar, com o apoio devido dos órgãos de controlo e das universidades. O professor precisa ainda de ter a oportunidade de se desenvolver

no âmbito pessoal e de trabalho, reunindo-se com os seus pares e refletindo, sempre, sobre novos caminhos possíveis (Weber, 2011). A partir daí, práticas pedagógicas inovadoras aparecerão e alunos críticos, reflexivos e criativos surgirão.

## **2.5 – Exploração do paradigma contemporâneo para a formação de professores de línguas**

Desde os primórdios dos anos 1980, a especialização dos professores tornou-se uma tendência mundial<sup>7</sup>, apresentando exigências mais elevadas aos professores e à formação docente. A realidade exige que os professores não só sejam experientes e profissionais insubstituíveis, mas também fiquem com a procura profissional ao longo da vida. Isso requer grandes mudanças nas instituições de formação de professores.

Ao respeito do paradigma contemporâneo de formação inicial de professores, vários estudiosos como Schön (1995), Zeichner (1983), Giroux (1997), Stenhouse (1975), Contreras (2002), enfatizam o elemento decisivo - profissional reflexivo, que é envolvido não só em uma formação técnica, mas em oportunidades de vivenciar experiências, colocando em prática os seus conhecimentos.

Os autores afirmam que a discussão sobre a formação inicial de professores concentra-se principalmente no paradigma reflexivo, cujo objetivo principal é formar o futuro professor a ser questionado e dirigente nas suas ações pedagógicas. Entretanto, de acordo com Zeichner (2003), esse tipo de formação, embora seja formalmente contemplado na maioria dos projetos pedagógicos do curso, nem sempre tem a garantia da sua concretização. Neste sentido, Zeichner (2003) classifica quatro aspectos que têm inviabilizado a concretização da formação na perspectiva reflexiva.

O primeiro aspecto diz respeito à influência do modelo retórico, que está arraigado nos programas de formação e não rompe com a racionalidade técnica. Esses programas reforçam a posição de mero executor do formador e determinam o que os alunos-professores devem fazer no processo de formação inicial, limitando, assim, a sua descoberta do conhecimento através da ação. O segundo aspecto apontado por

---

<sup>7</sup> Em 1986, as equipes de Carnegie e de Holmes têm emitido dois relatórios importantes: *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* e *Tomorrow's Teachers*, que propuseram a especialização de professores como o objetivo da reforma da educação e do desenvolvimento profissional de professores.

Zeichner (2003) é que nem todas as formações iniciais de professores atendem às exigências contemporâneas, face ao distanciamento que teoria e prática mantêm entre si. O terceiro aspeto refere-se à ênfase dada à reflexão individual do professor, desconsiderando as suas condições sociais e a influência do ambiente de trabalho. Por último, entende-se que a reflexão individual do aluno-professor deve ser considerada como uma prática social em ambiente de interação social e não isoladamente. As decisões sobre educação não devem ser tomadas por um professor individualmente, mas serem refletidas, na coletividade, levando-se em conta os aspetos sociais, económicos e políticos.

Nessa perspetiva, Behrens (2006) e Moraes (2004) argumentam que as ideias mencionadas constituem o denominado paradigma da complexidade ou emergente que, segundo Capra (2002) e Morin (2001), está fundado na ótica de uma educação reflexiva, interventiva e por consequência transformadora, sustentado pela conceção de totalidade e pela interconexão de múltiplas abordagens.

Assim sendo, a formação de professores assume um carácter menos contemplativo e mais interativo, desdobrando-se num processo permanente que privilegia a intervenção, a crítica, a curiosidade e a investigação na construção de ensino e aprendizagem. Como resultado, exige que os processos ultrapassem a mera reciclagem, requer qualificação contínua.

A partir desse pressuposto, a conotação do termo “formar”, para Behrens (2007, p. 448), “pode refletir um processo construtivo no qual os professores encontram espaços para a preparação como profissionais que precisam de atuar na docência com um paradigma inovador”. No entanto, atuar na docência com um paradigma inovador significa enfrentar incerteza, inconstância e instabilidade no processo de formação.

A formação inicial do professor, durante e no final do processo, segundo Behrens (2007), precisa de incorporar na sua metodologia:

1. conhecimento das novas tecnologias e da maneira de aplicá-las;

2. estímulo à pesquisa como base de construção do conteúdo a ser veiculado através do computador, saber pesquisar e transmitir o gosto pela investigação a alunos de todos os níveis;
3. capacidade de provocar hipóteses e deduções que possam servir de base à construção e compreensão de conceitos;
4. habilidade de permitir que o aluno justifique as hipóteses que construiu e as discuta;
5. especialidade de conduzir a análise grupal a níveis satisfatórios de conclusão do grupo a partir de posições diferentes ou encaminhamentos diferentes do problema;
6. capacidade de divulgar os resultados da análise individual e grupal de tal forma que cada situação suscite novos problemas interessantes à pesquisa.

Castro (2003) observa especificamente a formação inicial do professor de línguas. De acordo com o autor:

A necessidade de uma reflexão mais ampla e profunda sobre o processo de formação do futuro professor de língua estrangeira em cursos de Letras é questão que tem sido apontada e discutida na literatura da área há longo tempo. Isso se deve ao facto de que o modelo de formação tradicionalmente praticado nos contextos institucionais desses cursos, de maneira geral, não tem dado conta de preparar esse profissional para atender às demandas e necessidades de aprendizagem dos alunos da rede regular de ensino. (p. 249)

Dessa forma, salientamos que uma formação que enfoca apenas os conteúdos linguísticos, e que trabalha a formação do professor de maneira puramente técnica, não mais responde às necessidades da atualidade. É necessário que a formação académica permita que o docente estabeleça a ligação necessária entre a teoria e a prática, vendo a língua na perspectiva do uso real e entendendo qual a relação entre a língua-alvo e a sociedade em que está inserida. Essa abordagem permite, inclusive, que o professor seja preparado na formação de cidadãos que atuem com eficácia não

só no tangente atender dos objetivos propostos no ambiente da sala de aula, mas também da vida e da sociedade.

No campo da formação contínua, a sua conceção varia de acordo com as precedências económicas, culturais, política, social e ideológica da época. Quando incide as TIC na sociedade, aparecem novas formas e maneiras de constituição na educação e novas formas de formar os profissionais em educação.

Na sociedade contemporânea, a formação contínua exige o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. O que pode haver de mais útil e potencializador nas novas tecnologias, nas redes computacionais e comunicacionais são as potencialidades dos professores em dinamizar interações, preservar e disponibilizar memórias e não, de alguma forma, as suas potencialidades de reproduzir e redistribuir produtos milagrosos (Belintane, 2002).

O paradigma da complexidade reflete-se na formação contínua, acompanha a necessidade de o professor procurar qualificação ao longo da sua vida profissional. Segundo Behrens (2005), o paradigma da complexidade exige uma aliança de diversas abordagens, tais como: progressista, ensino com pesquisa e sistémica:

A aliança ou a teia proposta nas três abordagens permite uma aproximação de pressupostos significativos, cada uma em sua dimensão. Uma prática pedagógica competente e que dê conta dos desafios da sociedade moderna exige uma inter-relação dessas abordagens e uma instrumentalização da tecnologia inovadora. Servindo como instrumentos, o computador e a rede de informações aparecem como suportes relevantes na proposição de uma ação docente inovadora. (p. 56)

O paradigma da complexidade ainda exige metodologias diferentes no processo de ensino e de aprendizagem, em que a prática pedagógica se torna transformadora, os professores precisam de estar atentos ao currículo, no sentido de ofertar uma formação que contempla as exigências do século XXI, como confirma Behrens (2006):

Na *visão de totalidade* considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo; Na *visão de rede*, de teia, de conexão, considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre os seres humanos. Na *visão de sistemas integrados* considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada. Na *visão de relatividade* e movimento considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subseqüentes por novas descobertas. (p. 29)

Alguns professores procuram investigar novas metodologias para ensinar e aprender de maneira voluntária. Outros docentes, sofrem com as críticas apresentadas por meio das avaliações institucionais ou na avaliação dos alunos na sua própria disciplina, mas têm dificuldade em renovar a sua prática docente. Em geral, os docentes até acreditam que precisam de reformular a sua docência, mas não sabem como reconstruí-la. Propor uma nova prática pedagógica acaba por não ser uma tarefa fácil.

Para mudar, o professor precisa de acompanhamento e de orientação pedagógica, além de muito tempo de leitura e dedicação. A passagem de um paradigma conservador para um inovador exige novos processos que abandonem as ações para reproduzir o conhecimento (Behrens, 2005). Deve procurar ações que provoquem o professor e o aluno a produzir, questionar, refletir, construir, criar ou projetar para produzir o conhecimento. Especialmente, precisam de momentos de troca e de discussão com os seus pares para manter a proposta.

Neste contexto, Mizukami (1996) propõe:

A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores, as suposições que os professores têm sobre ensino, matéria, conteúdo curricular, alunos, aprendizagem, etc. estão na base de sua prática de sala de aula. A reflexão oferece a eles



oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (p. 61).

A formação contínua sob a ótica da totalidade, ou seja, no paradigma complexo, desafia as universidades como instituições educativas, que, segundo Masetto (2005), “são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como seres humanos e sociais e profissionais competentes” (p. 69). Assim, as universidades precisam de ser locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, para o bem ensinar focalizado no aprender.

Esta formação propicia condições necessárias para que o professor domine a tecnologia - um processo que exige profundas mudanças na maneira do adulto pensar (Mercado, 2002). Através do processo de formação contínua, os professores conseguem construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender por que e como integrar estas na sua prática pedagógica e ser capazes de transitar de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora com resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

O objetivo da formação, além da aquisição de metodologias de ensino, propicia ao aluno condições favoráveis para a sua construção do conhecimento. A ênfase do curso deve ser a criação de ambientes educacionais de aprendizagem, nos quais o aluno executa e vivencia uma determinada experiência, ao invés de receber do professor o assunto já pronto. Assim sendo, deve criar condições para que o professor saiba contextualizar a aprendizagem e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades dos seus alunos e os objetos pedagógicos que se dispõem a atingir.

O curso de formação em novas tecnologias oferece espaços para o desenvolvimento de atividades de integração de tecnologias em educação, como trabalhar em grupos que desenvolvem formas de utilizar as tecnologias com finalidade educacional. Para essa capacitação, segundo Mercado (2002):

1. professores se apropriam das novas tecnologias como um recurso próprio, como livros e lápis, e não como uma "caixa preta" imposta externamente;
2. educação permanente é um componente essencial da formação de professores. Seria útil que existissem centros de apoio em que os professores pudessem testar programas e receber orientações sobre o uso;
3. há considerável necessidade para a cooperação local e inter-regional, estimulada através de encontros periódicos e jornais para a troca de experiências e de programas, estimulados pelo governo ou outras instituições;
4. enfatizar atitudes pedagógicas de inovação e interação nas equipes interdisciplinares;
5. uma visão integrada de ciência e tecnologia que busque entender os processos científicos e a mudança nos paradigmas científicos. Isso é recomendado de maneira a se colocar a tecnologia educacional na perspectiva de um esforço científico. (pp. 22-23)

Resumindo, as mudanças que as tecnologias favorecem na postura do professor em aula ajudam também os alunos a estabelecerem conexão entre os conhecimentos acadêmicos e os adquiridos e vivenciados. As tecnologias facilitam este trabalho, instigando a troca de informações e conhecimento, além de fornecerem uma análise mais completa e precisa de cada estudante. Os alunos são levados a pesquisar e a estudar individualmente, enfatizam uma aprendizagem ativa e um processo de descobertas dirigidas, e incentivam a aprendizagem interativa em pequenos grupos.

No caso dos programas de formação de professores de línguas, o paradigma atual é o paradigma comunicativo, o qual possui as suas raízes teóricas, alicerçadas nos paradigma reflexivo de Schön (1995), Zeichner (1995) e Nóvoa (1995).

Referindo-se à formação atual de professores de línguas, Almeida Filho (2004) apresenta três dimensões formadoras, como referimos na parte de introdução. Segundo o mesmo autor, a formação do professor profissional consiste numa formação que valorize as teorias informais ou os saberes implícitos que cada

futuro-professor traz da vida para a prática de ensino, mesmo quando fortemente contrária à teoria relevante.

A formação do professor reflexivo de línguas consiste, pois, em consciencializar o futuro-professor de que é formado, e certamente atua, a partir de uma abordagem de base subjetiva de conhecimentos, atitudes e capacidade decisória. Nesta perspetiva, Almeida Filho (2004) afirma que:

Embora o diálogo intuitivo e calcado fortemente na experiência de cada professor seja algo indubitavelmente útil como prática reflexiva pré-teórico-formal, é justamente o diálogo iluminado por teorizações relevantes externas ao professor que intensificará ao máximo a prática reflexiva. (p. 60)

A formação de um professor comunicacional é articulável com a formação do professor reflexivo. Neste contexto, o futuro professor é formado para exercer duas funções: ensinar uma nova língua e debruçar-se sobre ela a fim de a aprender. Ou seja, a formação em comunicação pressupõe a formação de professores com o mínimo de competências linguístico-comunicativas, pois o seu papel como professores consiste em ensinar uma nova língua e, para isso, precisam de envolver os seus alunos no que Almeida Filho (2004) chama de “teia de linguagem na língua-alvo”.

Para resumir as três dimensões apresentadas, Almeida Filho (2004) afirma que:

O conceito de professor profissional mostra o descolamento da ideia de professor prático ainda que crescentemente crítico das condições. A formação para ensinar com a visão comunicacional requer conhecimentos, atitudes e capacidade para agir na língua-alvo envolvendo os aprendizes em ambientes fortes de produção de sentidos como o ensino através de áreas de estudo, culturais e/ou temáticos. Esses três alinhamentos do professor de língua como profissional comunicacional e reflexivo marcam a sua contemporaneidade. (p. 64)

Consideramos as posições do autor pertinentes para a proposta de formação de professores de línguas, pois ao professor de língua no contexto atual é exigida

competência prática e teórica, competência na língua que vai ensinar e consciencialização dos valores políticos e ideológicos envolvidos na prática de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Franco e Alvarenga (2012), tendo como fundamentação básica o modelo proposto por Almeida Filho (2002, 2004), reforçam a importância do desenvolvimento de cinco competências para ensinar línguas: a competência linguístico-comunicativa, a competência implícita, a competência teórica, a competência aplicada e a competência profissional.

Para completar as ideias de Almeida Filho (2004), é favorável citar os paradigmas de formação de professores de línguas apresentados por Cavalcanti e Lopes (1991). Segundo esses linguistas, entre a década de 70 e 80 do século XX, emergiram dois paradigmas nos programas de formação de professores de língua estrangeira: o comportamental e o de habilidades específicas.

O paradigma comportamental valoriza o comportamento do professor e a sua eficácia na aprendizagem dos alunos, enquanto que o paradigma de habilidades específicas dá ênfase ao conjunto de habilidades e técnicas que o professor possui. O papel do professor nesta perspectiva é dominar conhecimentos e transmiti-los.

É possível entender os paradigmas de formação de professores de LE apresentados por Almeida Filho (2004), Cavalcanti e Lopes (1991): a grande importância dada à fase do pré-treino que corresponde ao período anterior ao ingresso do aluno no curso de formação universitária. No que diz respeito a esse assunto Vieira-Abrahão (2002) declara que:

a pesquisa em ensino-aprendizagem tem demonstrado que o conhecimento prévio exerce um papel poderoso tanto na compreensão como na aprendizagem. Em se tratando de professores em formação, esses trazem para a universidade, explícita ou implicitamente, uma visão de educação, de ensino-aprendizagem, de sala de aula, de papéis de professor e aluno, de livro didático etc., que, sem dúvida, influenciarão suas leituras da teoria e da prática, assim como suas ações em sala de aula. (p. 60)

Portanto, a proposta atual para os programas de formação de professores de língua estrangeira, diferentemente de outras propostas, consiste em considerar as concepções prévias do futuro-professor, pois como nos lembra Wallace (1991), as pessoas não entram em situações de formação com a “mente vazia” ou com atitudes neutras. Dessa forma, desconsiderar as experiências que esses alunos trazem, constitui, segundo Vieira-Abrahão (2002), uma barreira para a mudança nas suas concepções básicas, ou seja, ideias, crenças, valores e princípios.

Se esperamos que o professor de línguas no século XXI seja o professor que ajuda a tecer o desenvolvimento individual e coletivo e que saiba manejar os instrumentos específicos dos novos tempos, são necessárias muitas pesquisas em novas tecnologias da informação, modelos cognitivos, interações entre pares, aprendizagem cooperativa, que orientam a formação de professores no seu desenvolvimento e oferecem alguns parâmetros para a tarefa docente nesta perspectiva.

## **Capítulo III - Contribuição das Teorias e Estudos na Área do Ensino e da Aprendizagem do Português Língua Estrangeira**

### **Introdução**

Atualmente, os avanços tecnológicos permitem uma maior circulação de informação entre os povos e a sua interação por meio da língua. Consideramos que ignorar a influência dos avanços tecnológicos na prática diária de ensino e aprendizagem de línguas, visto que a maioria das escolas chinesas e europeias possui laboratórios tecnológicos, é privar o aluno do prazer da descoberta. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas têm permitido que pessoas de diferentes partes do mundo comuniquem com mais facilidade, possibilitando um processo intercultural e favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Para Vasconcelos (1982), desde que as línguas modernas passaram a fazer parte do currículo, a discrepância entre objetivos, programas, metodologia e formação de professores tem sido uma constante. As mudanças nos métodos de ensino de língua portuguesa são reflexo de mudanças teóricas da natureza da linguagem e da sua aprendizagem. Hoje, o Português é uma das línguas mais estudadas no mundo.

Concomitante à evolução histórica e à evolução do ensino de língua estrangeira, mudanças ocorreram acerca das teorias da aprendizagem, que influenciaram diretamente na elaboração de métodos e de técnicas de ensino de línguas, inclusive a do português. Ciente dessas mudanças e das suas implicações, Nunan (1989) e Brown (1994) classificaram a evolução histórica do ensino de LE no cenário internacional, e é com base nas suas ideias que apresentamos tais evoluções.

Após anos de ensino de línguas, voltado para a aquisição de conhecimentos acerca da estrutura da língua, houve uma evolução nos anos setenta do século XX.

Nesse período, a Europa viu emergir as primeiras manifestações da abordagem comunicativa. Convém esclarecer que as abordagens humanista, natural e comunicativa surgiram da pesquisa de inúmeros estudiosos pela melhor forma de ensinar, e devido à decadência da abordagem tradicional que, durante séculos, caracterizou as práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A abordagem tradicional, segundo Vieira-Abrahão (2002), foca o desenvolvimento da competência linguística do aprendiz. Vinculados a essa abordagem, são desenvolvidos o método gramática-tradução e o método audiolingual.

A abordagem humanista prioriza o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aprendiz. Vinculados à abordagem humanista surgem os métodos: silencioso, comunitário ou do aconselhamento, *suggestopedia*, resposta física total. Importa ressaltar que os pressupostos dos métodos humanistas foram importantes para o estabelecimento das bases teóricas do movimento comunicativo.

A abordagem natural coloca o foco no significado e não na forma, objetivando promover habilidades comunicativas básicas, desde o início do processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Por fim, a abordagem comunicativa propõe, ao invés de procedimentos pré-estabelecidos para uma prática pedagógica, princípios norteadores. Assim, a abordagem comunicativa tem por objetivo desenvolver competência comunicativa, por meio de atividades cujo fim seja a comunicação oral e escrita.

Devido à abrangência da presente pesquisa, cuja relevância é tanto para as pesquisas em educação quanto em linguística aplicada, duas grandes áreas ricas e importantíssimas para a formação e atuação do professor de língua portuguesa, apresentamos, de seguida, as características das abordagens e métodos de ensino que emergiram na análise e na discussão dos dados recolhidos. Pretendemos, ao discutir as abordagens de ensinar e aprender línguas e os métodos relacionados a cada uma, fundamentar as discussões acerca de como os professores de língua portuguesa estão sendo formados e a partir de que princípio o seu trabalho é norteado.

Para finalizar o capítulo, discutimos o lugar da teoria e da prática nos programas de formação de professores de língua portuguesa. Pelo facto de considerarmos esse assunto crucial no desenvolvimento da presente pesquisa, fazemos uma revisão da literatura específica sobre essa questão, procurando interpretar como a teoria e a prática são articuladas nos programas atuais de formação de professores de língua portuguesa, no sentido de desenvolver as múltiplas competências exigidas a esse profissional.

Primeiramente, convém esclarecer o conceito de competência, visto que esse termo tem sido alvo de inúmeros estudos e que, segundo Claus (2005), tem servido de esteio para a elaboração de teorias sobre as práticas.

Chomsky (1965) define competência como um conhecimento sobre a língua, ou seja, uma habilidade linguística ligada ao ser humano. Nessa vertente, Hymes (1991) apresenta uma noção mais ampla de competência, o conceito de competência comunicativa que inclui a competência linguística e a sociolinguística. Por competência linguística, o autor entende regras de gramática implícitas e explícitas, e competência sociolinguística consiste no conhecimento das regras de uso da língua em situação de interação.

Importa ressaltar que os conceitos de competência apresentados no princípio referiam-se às capacidades e conhecimentos do falante-ouvinte. Portanto, Almeida Filho (2002, 2004) propõe um modelo com cinco competências do professor de línguas: a implícita, a linguística-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. A competência implícita é considerada pelo autor como básica, formada por crenças, atitudes e experiências adquiridas pelo contato com outros professores. A linguístico-comunicativa possibilita a atuação do professor em situações de comunicação empregando a língua-alvo. A teórica é constituída por conhecimentos adquiridos por meio de leituras sobre os processos de ensinar e aprender línguas conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores.

A formação teórica e a formação prática têm ganhado grande dimensão na área da Linguística Aplicada nos últimos anos. Diversos investigadores têm dedicado



estudos em um ou mais aspectos das competências dos professores e acerca da relação que mantêm entre si. Os resultados dessas pesquisas apontam para a existência de lacunas entre o desejável e o real na prática de ensino de professores. O conhecimento teórico foi assinalado nas pesquisas como precário por parte dos professores em serviço e devido à formação inicial insuficiente, pelo que os professores, durante o exercício das suas atividades, procuram caminhos alternativos para a sua prática, sem o mínimo de reflexão.

Para pesquisadores como Almeida Filho (2004) e Vieira-Abrahão (2002), os professores não devem apenas aprender a utilizar o conhecimento teórico como apoio à sua prática, devem também aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2002) acrescenta que “a aprendizagem, por meio da observação, da teoria e da prática de sala de aula, quando adequadamente enfocados nos cursos de licenciatura aumentam as chances de formar profissionais engajados na prática” (p. 71).

Neste capítulo, discutimos as contribuições das teorias e estudos na área prática de ensino e formação de professores de línguas e, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a investigação, os caminhos percorridos para a coleta e para a análise dos dados, e finalmente, a caracterização dos ambientes (universidades e escolas) e sujeitos envolvidos na pesquisa (professores e alunos).

### 3.1 - História do ensino de língua portuguesa em Tianjin/China

As relações sino-portuguesas podem ser rastreadas até 500 anos atrás. Desde a chegada de Jorge Álvares em 1514 à Ilha de *Lingding* e da consolidação da administração portuguesa em Macau, a China e o mundo lusófono partilham um passado e trabalham no sentido de construir um futuro através de uma estreita cooperação.

Na China, após a fundação da República Popular da China em 1949, deu-se uma gradual aposta no ensino de algumas línguas estrangeiras. É fundamental compreender que o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na China se insere dentro de uma política alargada de ensino de línguas estrangeiras, motivada por razões conjunturais. Para compreendermos a situação do ensino de línguas estrangeiras na China, devemos obrigatoriamente olhar para a sua posição, quer mais aberta, quer mais fechada, perante o resto do mundo e, em particular, o Ocidente. Mao e Min (2004) descrevem assim este movimento:

O ensino de línguas estrangeiras na China atravessou uma série de mudanças importantes e passou por muitos altos e baixos desde 1949. Como já sugerimos, essas mudanças refletem, em parte, a tradição do pêndulo educativo da China de balançar entre a antiga crença de que a proficiência em línguas estrangeiras é útil para a modernização da China e o sempre presente medo - por vezes, na fronteira com a xenofobia - de que as línguas estrangeiras podem representar ideologias que contradizem diretamente ou comprometem a própria ideologia do PCC (Partido Comunista Chinês). (p. 329)

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras na China desde 1949, de acordo com Lam (2005), pode-se estabelecer três grandes épocas: antes, durante e depois da Revolução Cultural, que ocorreu de 1966 a 1976, ano da morte do líder da revolução Mao Zedong. Seria precisamente a eclosão da Revolução Cultural que poria fim à primeira (e curta) fase do ensino de PLE na China.

Foi preciso esperar até 1960, em Pequim, para despontar oficialmente o primeiro curso de português no Instituto de Radiodifusão da China, atual Universidade de Comunicações da China (CUC), aquando do estabelecimento formal do Departamento de Línguas Estrangeiras (Ran, 2006 ; Yan, 2008). Segundo Yan (2008), dos vinte e três alunos do primeiro curso, com quatro anos de duração, todos formados em língua russa, dezoito concluíram a licenciatura. O curso foi orientado pela professora brasileira Mara Mazozini. Até 1966, este instituto contratou ainda mais dois professores brasileiros, um angolano e um português e abriu uma nova turma em 1964 e duas turmas em 1965, com cerca de vinte alunos cada (Li, 2012).

Entretanto, o Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim, hoje Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (UEEP), abriu em 1961 um curso de cinco anos de língua portuguesa, tendo dois alunos do curso de espanhol, formados no Instituto de Radiodifusão da China, como os seus primeiros professores (Yan, 2008). De acordo com Li (2012), no ano anterior, tinha sido já aberto um curso intensivo, mas não curricular, com a duração de dois anos e meio, no qual entraram dez alunos, todos formados em língua russa.

Um ano depois do fim da Grande Revolução Cultural, em 1977, o exame nacional de acesso ao ensino superior voltou a ser regularizado, por ordem de Deng Xiaoping, projetista da reforma e da abertura da China. Foi nesse mesmo ano que se criou o curso de Licenciatura em Português no Instituto de Línguas Estrangeiras de Xangai (atual Universidade de Estudos Internacionais de Xangai), completando-se o trio de universidades que ofereceram cursos de português na China durante o século XX. Durante os vinte e oito anos seguintes, seriam apenas três as únicas instituições com oferta de PLE no ensino superior chinês.

Com o estabelecimento das relações diplomáticas entre a China e Portugal (1979) e o retorno da soberania de Macau ao Governo Chinês (1999), as trocas económicas e comerciais entre a China e Portugal, e outros países de língua oficial portuguesa, têm aumentado consideravelmente, fazendo com que os indivíduos que são conhecedores da língua portuguesa sejam muito procurados na China, para se

poder responder melhor às necessidades do mercado.

Ran (2006) esclarece, a este propósito, que entre as décadas de 1970 e 1990 a língua portuguesa “era principalmente ensinada visando o seu uso na área da diplomacia na China continental” (p. 4), um paradigma que apenas mudou em finais da década de 1990, e sobretudo a partir de meados de 2000, quando a “aprendizagem do português passou duma necessidade meramente política para um instrumento útil e importante para entrar no mundo lusófono, nomeadamente na área da economia” (p. 4). Como a China aprofunda ainda mais o intercâmbio e a relação com o mundo lusófono, a língua portuguesa é muitas vezes chamada “língua de ouro”.

Assim, a oferta de PLE aumenta de forma praticamente desenfreada na China, mudando o panorama da oferta curricular drasticamente. O que encontramos atualmente é um universo documentado de 33 IES que oferecem um programa curricular de Língua e Literatura Portuguesas, que representa um acréscimo de 30 universidades nos últimos 15 anos.

De facto, os cursos de PLE na China têm assumido várias formas, desde licenciaturas de quatro anos a disciplinas opcionais em universidades e institutos superiores, passando por cursos intensivos oferecidos por institutos de línguas privados.

No caso do ensino superior, os cursos de português têm essencialmente seguido os programas adotados no ensino de outras línguas estrangeiras, em especial do espanhol, havendo até casos em que a administração dos cursos de português cabia inicialmente ao departamento de espanhol (Zhang, 2010). Esta situação levou a que os programas universitários de ensino do português sigam, na sua essência, um modelo comum a outras línguas europeias e, em termos estruturais, em pouco se distingam destas, o que possibilitou uma enorme rapidez na criação dos cursos e permitiu contornar a falta de docentes e de materiais suficientes e de qualidade.

Em termos da distribuição geográfica, podemos constatar uma concentração significativa na capital da China, onde existem oito instituições. A imagem que se

segue ilustra a geografia do ensino de português na China continental (18 províncias/municípios):



Imagem 1: Distribuição geográfica do ensino de português na China continental<sup>8</sup>

Podemos observar que as cidades que possuem IES com cursos de português que conferem grau académico se espalham especialmente pelo leste da China, onde se localizam as cidades mais desenvolvidas.

Centramo-nos em Tianjin, uma das maiores e mais importantes cidades da China. Até 2017, o ensino de PLE em Tianjin limitou-se a uma só universidade - a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin (UEET). Em março de 2017, a Universidade de Nankai (NKU) abriu o curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas, quebrando a unicidade. Ao longo dos anos, Tianjin tem formado cerca de mil talentos de LP, incluindo estudantes da formação curta nos centros de formação.

Nas duas universidades de Tianjin, frequentemente encontramos nos dois primeiros anos destes cursos universitários cadeiras de formação de capacidades fundamentais, como Leitura Intensiva (estudo da gramática do português através da

<sup>8</sup> Imagem disponibilizada pela Embaixada de Portugal em Pequim, em Setembro de 2017.

leitura de textos), Laboratório (prática da audição em ambiente de laboratório) ou Conversação (a cargo de um docente nativo); no terceiro e quarto anos, este molde é quebrado, havendo espaço para disciplinas mais variadas, como Tradução e Interpretação ou Português de Negócios ou Português de Turismo. É também cada vez mais comum, especialmente no terceiro ano da licenciatura, o envio de estudantes para universidades portuguesas ou brasileiras - uma importante mais-valia para os alunos, pelo contato privilegiado com a língua portuguesa que esse intercâmbio permite, e uma fundamental vantagem para as universidades, por aliviar o corpo docente de um ano inteiro de aulas, atrair alunos interessados em estudar no estrangeiro e reforçar a reputação destas instituições superiores.

De facto, a dimensão internacional destes cursos de português é uma prova da disposição positiva das universidades chinesas para estabelecer cooperações com instituições estrangeiras, para intercâmbio, quer de alunos, quer de docentes. É claro verificar que, à data dos dados da Embaixada de Portugal em Pequim referidos, todas as instituições têm docentes nativos. Também relevante é o número de IES, de Portugal e do Brasil, com protocolos ou relações instituídas com universidades chinesas: sete portuguesas e cinco brasileiras. Efetivamente, as universidades, devido à sua maior flexibilidade no estabelecimento de parcerias, quando comparadas com os institutos governamentais, estão gradualmente a ocupar terreno e a aumentar a sua influência.

De acordo com as informações recolhidas, encontram-se por todo o país muitos centros de formação e escolas de línguas onde se ensina e aprende português, mas com diferença entre esses dois tipos de ensino relativamente às universidades. O ensino nos centros de formação e nas escolas de línguas é feito em cursos intensivos de curta duração para fins específicos, não constituindo uma tendência principal de ensino do PLE na China. Além dos formandos que sentem interesse por línguas estrangeiras e que querem melhorar as suas capacidades globais para conquistarem os desafios enfrentados no mercado de trabalho, há também muitos trabalhadores que são enviados para países lusófonos, sobretudo pelas empresas privadas que

estabelecem relações comerciais com o Brasil ou alguns países africanos de língua portuguesa.

Contatámos um centro de formação em Tianjin que oferece um curso de português que não confere grau académico: *Ou Na* Centro de Educação<sup>9</sup>. Segundo o programa do centro, organizam-se vários tipos de cursos intensivos de português, com duração de 510 horas e com 8 formandos cada turma, consoante os níveis e as necessidades dos formandos: Curso Inicial, Curso Intermédio, Curso Avançado, Curso Privado, Cultura Portuguesa, Comércio Exterior do Brasil, Curso de Conversação, etc. Nesta formação, a construção das capacidades de audição e de fala torna-se o objetivo essencial, isto é, aprender a comunicar em português é a grande prioridade. Quanto aos materiais didáticos, utilizam-se principalmente «Português XXI» (Lidel, 2012) , «Português Sem Fronteiras» (Coimbra, & Coimbra, 2005) e «Temas Económicos e Comerciais em Português» (Ye, 2008).

O número de formadores e a qualidade do ensino não são sempre garantidos. Num centro de formação privado, é difícil contratar professores qualificados e permanentes, e faltam as garantias necessárias. O ensino é muitas vezes realizado pelos alunos universitários chineses do curso de português, que realizam esse trabalho como um tipo de prática social. Embora tenha professores nativos que lecionam aulas de conversação, os formandos têm poucas oportunidades para praticar o português com os falantes nativos fora da aula. Com conhecimentos e experiências insuficientes, os “professores novatos” não dominam as regras gerais para a aquisição de línguas estrangeiras e não são capazes de controlar todo o processo de ensino, o que afeta o ensino e a aprendizagem.

Além disso, não existe uma norma uniforme, nem um critério geral para avaliação e o exame escrito, que é realizado no fim do curso, torna-se o único meio para avaliar os resultados. Apesar da falta da formação linguística suficiente, às vezes, a iniciativa e a criatividade dos formandos podem trazer bons resultados.

---

<sup>9</sup> O site deste centro de educação:

[http://pt.olacio.com/?utm\\_source=baidu&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=olacio&utm\\_term=pt](http://pt.olacio.com/?utm_source=baidu&utm_medium=cpc&utm_campaign=olacio&utm_term=pt)

Outro aspeto importante que enfrentamos é a grande carência de profissionais de português, o que leva a que o ensino do PLE nas IES na China continental padeça de alguns problemas.

Segundo Ye (2013), *“como falta uma coordenação a nível nacional, cabe às autoridades competentes dos governos provinciais decidir sobre a criação dos cursos e várias instituições de ensino superior começaram a recrutar alunos sem terem reunido as condições indispensáveis”*. Por exemplo, relativamente à carência de professores de português, algumas universidades dispõem de apenas um ou dois professores, que não são suficientes para assegurarem todas as disciplinas previstas no programa. Além disso, em geral, o corpo docente não está muito bem formado. A maior parte é constituída por jovens e inexperientes, sem formação especializada nem orientações profissionais, especialmente, os professores que trabalham nas universidades onde o curso de Língua e Literatura Portuguesas foi criado recentemente. Quanto aos professores estrangeiros, são enviados pelos governos dos países de língua portuguesa e a qualidade dos professores contratados pelas próprias universidades chinesas é muito variada.

A falta de materiais didáticos adequados constitui outro fator que influencia negativamente a qualidade do ensino do PLE na China. Existem poucos manuais produzidos na China, atendendo às características dos estudantes chineses na aprendizagem de línguas estrangeiras, e os manuais elaborados em Portugal e no Brasil não são apropriados para eles.

Podemos afirmar que há vários fatores que podem influenciar a qualidade do ensino do PLE na China, tais como a política nacional de educação de línguas estrangeiras, o interesse dos alunos por línguas estrangeiras, a utilização dos materiais didáticos, as metodologias de ensino e a qualidade profissional dos professores, entre outros.



### **3.2 - Evolução das abordagens e dos métodos que influenciaram o ensino e a aprendizagem do Português Língua Estrangeira**

Consideramos que as mudanças nos métodos de ensino de língua portuguesa são reflexos de mudanças teóricas da natureza da linguagem e da sua aprendizagem. Junto à evolução histórica e à evolução do ensino de língua estrangeira, ocorreram mudanças sobre as teorias da aprendizagem que influenciaram diretamente na elaboração de métodos e técnicas de ensino de línguas, incluindo a do português. Baseados nessas mudanças e nas suas implicações, Nunan (1989) e Brown (1994) classificaram a evolução histórica do ensino de língua estrangeira.

Nos anos setenta do século XX, nos Estados Unidos da América desencadearam-se duas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: a abordagem humanista e a natural. Paralelamente, a Europa vê emergir as primeiras manifestações da abordagem comunicativa (Brown, 1994). Devido à decadência da abordagem tradicional, que caracterizou as práticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras durante décadas, surgiram as abordagens humanista, natural e comunicativa, a fim de melhorar a forma de ensinar.

A abordagem tradicional, segundo Brown (1994), foca o desenvolvimento da competência linguística do aprendente. A partir dessa abordagem, são desenvolvidos o método gramática e tradução e o método audiolingual.

A abordagem humanista enfatiza o desenvolvimento afetivo e cognitivo do aprendente. Rogers (1997) entende que a aprendizagem significativa é “aquela que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade” (p. 322). Relacionado com a abordagem humanista, surgem os métodos: silencioso, comunitário e *suggestopedia*.

A abordagem natural (Brown, 1994) coloca o foco no significado e não na forma, tendo como objetivo promover habilidades comunicativas básicas, desde o início do processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Por fim, a abordagem comunicativa propõe, ao contrário de procedimentos pré- estabelecidos para uma prática pedagógica, princípios norteadores (Vieira-Abrahão, 1994). Assim, a abordagem comunicativa visa desenvolver a competência comunicativa por meio de atividades cujo fim é a comunicação oral e escrita.

Tendo em conta a abrangência do presente trabalho, pretendemos, ao discutir as abordagens de ensinar e aprender línguas e os métodos relacionados a cada uma, basear as nossas discussões no modo como os professores de língua portuguesa estão a ser formados e a partir de que princípios o seu trabalho é norteado.

Primeiro, convém estabelecer algumas definições sobre os conceitos de abordagem, método, metodologia e técnica. Podemos compreender que existem muitas definições destes conceitos, com ideias similares e divergentes. Para esclarecer as suas diferenças, optámos pela concetualização e organização de Anthony (1963).

Segundo Anthony (1963), a abordagem é a combinação de concepções do ensino e a aprendizagem de línguas, não precisa de ser ensinada e descreve a natureza do objeto a ser ensinado. Por outro lado, o método é um plano geral do conteúdo selecionado que segue um processo de ensino e de aprendizagem. Dentro de uma abordagem, pode haver muitos métodos. A técnica é um complemento usado em sala de aula. Adequa-se a um método ou a uma abordagem. Pode ser um truque particular ou uma estratégia de ensino usada para atingir um objetivo imediato. Em resumo, uma técnica leva a um método que é coerente a uma abordagem.

Para Almeida Filho (2002), a filosofia adotada pelo professor pode orientar as suas decisões e ações ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, Almeida Filho (2005) afirma que:

Os conceitos de método e metodologia se opõem hoje em dia ao conceito de abordagem

- mais amplo e mais abstrato - indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicam (a metodologia) não só as experiências diretas com e na língua-alvo (o método) em salas de aulas, mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planeamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino e a avaliação do próprio processo e de seus agentes. (p. 65)

Na nossa opinião, todas as situações pedagógicas envolvem a escolha consciente ou inconsciente de abordagem, método e técnica pelo professor, que influenciam o seu sucesso na mediação do processo de ensino e de aprendizagem de LE. Ao escolher uma abordagem, o professor deve levar em consideração os seus objetivos, o que e onde pretende chegar. A escolha dum método depende de como o professor conceitualiza o ensino e a aprendizagem. O método priorizado pelo professor deve ser mais eficiente na tarefa de ensinar e garantir a aprendizagem. Por fim, para alcançar determinado objetivo, o professor escolhe uma técnica que serve como instrumento e caminho para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

A seguir, discutimos as abordagens tradicional, humanista e comunicativa, e os métodos relacionados.

### **3.2.1 - Abordagem tradicional**

Segundo Bohn e Vandersem (1988), a abordagem tradicional enfatiza o ensino de vocabulário, regras gramaticais, traduções de textos e exercícios escritos, sendo as competências comunicativas intelectuais normalmente ignoradas. O método de ensino de línguas que prevalece nas escolas chinesas é o método gramática-tradução.

Para Schütz (2003), o método gramática-tradução de ensino de LE baseia-se no conceito de que a língua é gráfica, sendo o seu objetivo principal de ensino e aprendizagem construir conhecimentos sobre a estrutura dessa língua-alvo. A estrutura é aprendida e usada como ferramenta para as pesquisas literárias e tradução, ou ainda para o desenvolvimento das estruturas cognitivas estudantis (Larsen-Freeman, 2000).

O método gramática-tradução enfatiza que o aluno entende a estrutura e as regras da língua através da aplicação e da dedução lógica e intelectual. Nesse contexto, a relação entre professor e aluno é vertical, o professor tem o poder decisivo no processo de ensino e de aprendizagem. A sua função está ligada à transmissão de determinado conteúdo, ou seja, a forma é mais importante que a comunicação (Larsen-Freeman, 2000). Entretanto, a aquisição dos conhecimentos de gramática parece-nos melhor através de uma maneira diversificada com possibilidade de ampliar o acesso aos fenómenos culturais dos países lusófonos, sendo capaz de compreender as estruturas da língua de forma autêntica, não dependendo somente das regras gramaticais.

Para compreender melhor como se aplica o método gramática-tradução, descrevemos, de seguida, uma aula de português que observámos em *Ou Na* Centro de Educação onde a educadora adotou esse método.

A aula começou por o aluno ler um texto em português no livro de atividades. O texto trouxe informações a respeito do turismo de Portugal. Cada aluno foi chamado a ler algumas linhas. Quando terminou a leitura, a professora pediu para que traduzissem o texto. A professora auxiliou os alunos na tradução de vocábulos novos. Ao terminar a leitura e a atividade de tradução, a professora perguntou se havia alguma dúvida. Um ou outro aluno levantou questões acerca de vocábulos novos e recebeu explicação por parte da professora em língua materna. Não havia mais dúvidas, a professora pediu que os alunos respondessem à interpretação do texto que surgia no final da unidade. A professora respondeu à primeira pergunta da interpretação como exemplo e, então, os alunos começaram a trabalhar individualmente. Uns minutos depois, a professora certificou-se de que todos tinham terminado a atividade e começou a fazer a correção. A correção foi feita um a um. Se a resposta estivesse incorreta, a professora escolhia um outro aluno para responder ou dava diretamente a resposta correta.

A aula mostra que, no contexto do método gramática-tradução, as habilidades dos alunos são desenvolvidas descontextualizadas, o que Gómez (1998) considera um

modelo de processo-produto de ensino, “o ensino (processo) é observado e controlado pelo professor e a aprendizagem (produto) está sob esse controle” (p. 37).

Todavia, a língua é um conjunto de hábitos condicionados e adquiridos por meio de um processo de estímulo e resposta (Lado, 1967; Leffa, 1988). Dessa forma, a aquisição da língua deve ser um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos.

O processo de aprendizagem sob o método audiolingual é baseado na formação de hábitos (ouvir e repetir) e o uso oral vem primeiro do que a escrita na língua-alvo. Segundo este método, a aquisição das estruturas da língua é enfatizada, mas as regras são induzidas em diálogos mantidos durante a aula. A crença é de que os alunos aprendem a língua numa sequência natural: ouvir, falar, ler e escrever.

Neste contexto, as aulas são sempre orientadas por lições e livros e não dependem muito das habilidades criativas do professor. Os alunos são encorajados a copiar modelos e a manter diálogos vivos através de atividades de audição e repetição. Há interação entre professor-aluno e aluno-aluno, mas a maior parte do tempo o professor dirige as atividades, pois o seu papel é pôr em prática uma técnica orientada por livros didáticos.

Para Moulton (1966), existem cinco princípios linguísticos que fundamentam o método audiolingual: a) língua é a fala, não a escrita; b) uma língua é um conjunto de hábitos; c) ensine a língua, não a respeito dela; d) uma língua é aquilo que os seus falantes nativos dizem não o que alguém acha que devam dizer; e e) as línguas são diferentes.

Apesar de os alunos conseguirem fazer comunicação em LE desde o início do processo de ensino e de aprendizagem, alguns linguistas, como Brown (1994), consideram esse método limitado, porque a aprendizagem significativa não ocorre por meio do método audiolingual, sendo desenvolvida uma aprendizagem mecânica.

Todavia, o método audiolingual trouxe inovações importantes para o ensino de línguas, algumas das quais são altamente efetivas em qualquer curso de língua

estrangeira. O uso de recursos audiovisuais e de exercícios de substituição estrutural são um bom exemplo. Embora não seja tão popular como na década de cinquenta do séc. XX, o método audiolingual ainda é usado por um grande número de cursos de idiomas numa versão revista.

### **3.2.2 - Abordagem humanista**

O período entre a década de 50 a 80 do século XX foi o mais significativo na história das abordagens e métodos (Vieira-Abrahão, 1994). Na década de 50 e 60, surgiu o método audiolingual, que deu lugar à abordagem comunicativa em 1970. Nesse mesmo período, outros métodos atraíram seguidores. Dentre os que surgiram, devemos citar os relacionados com a abordagem humanista: o método comunitário, o método silencioso, o método resposta física total e o método sugestopédico.

Segundo Vieira-Abrahão (1994), a abordagem humanista possui duas características fundamentais:

- 1) a grande importância é dada, na mesma proporção, aos aspetos afetivos e cognitivos do aprendente;
- 2) a base teórica para a aprendizagem de línguas está centrada mais na Psicologia do que na Linguística.

A abordagem humanista, por meio dos seus métodos, tentou abordar a importância de fatores psicológicos no sucesso dos aprendentes de língua e, dessa forma, segundo Brown (2000), é inovadora e revolucionária comparando com a abordagem tradicional. A abordagem humanista pode ser considerada a primeira tentativa de elaborar um pensamento moderno em que o homem é o centro de tudo, um ser digno e que valoriza a natureza e se coloca como parte dela.

As técnicas de ensino adotadas na abordagem humanista tentam misturar o que o aprendente sente, pensa, sabe, com o conteúdo que está a aprender na língua-alvo. Acompanhando os posicionamentos de Richards e Rodgers (2004), nas técnicas humanistas há um envolvimento total do aprendente, incluindo as emoções, os

sentimentos e os conhecimentos linguísticos. Freire (1990), mais citado e estudado na abordagem sociocultural como um educador visionário, tem a sua base de pensamento na abordagem humanista, num ensino livre de imposições.

### **3.2.3 - Abordagem comunicativa**

Ao longo da história, vários métodos e abordagens foram desenvolvidos, cada um dos quais com a sua própria visão sobre o que é língua e qual é a melhor maneira de ser ensinada e aprendida (Richards, & Rodgers, 1986; Leffa, 1988). Dessa forma, um grupo de estudiosos começou a formar a base do ensino comunicativo de línguas.

Segundo o linguista e antropólogo Hymes (1973) e o linguista funcional Halliday (1973), os alunos não estão a aprender completamente em situações reais, pois não conseguem comunicar-se na língua estudada. A abordagem comunicativa defende que a unidade básica da língua é o ato comunicativo ao contrário da frase. O mais importante passa a ser o significado e não a forma. A competência comunicativa é o objetivo e não a memorização de regras. Para que essa competência ocorra, afirma-se que devem ser usadas situações do dia-a-dia dos alunos, para que eles consigam aprender as formas gramaticais percebendo que estas possuem utilidade e podem ser usadas no quotidiano.

Cardoso (2004) argumenta que existem três explicações para o ensino comunicativo. Em primeiro lugar, o ensino comunicativo de línguas tem como objetivo a aprendizagem para a comunicação que permite principalmente que os alunos aprendam a gramática através do uso. Em segundo lugar, facilita os aprendentes utilizar formas adequadas da língua para desenvolver as diferentes ações identificadas e incluídas no programa de ensino, com menos ênfase na gramática. Finalmente, o ensino comunicativo consiste em fornecer aos alunos atividades envolvendo comunicação.

É indiscutível que os processos de interação social e negociação de significados estejam presentes em todas as atividades desenvolvidas por professores, o que apresenta uma abordagem comunicativa (Koch, & Oesterreicher, 2013). Neste

caso, o aluno envolve-se naturalmente na comunicação e nas regras de funcionamento da língua, o que exige uma maior participação do aluno no processo de aprendizagem. E o professor desempenha o papel de facilitador do processo de comunicação entre os alunos e as atividades desenvolvidas na aula.

Para Souza (2005, p. 57), o ensino de línguas na abordagem comunicativa está concentrado nas seguintes funções:

- como pedir informações;
- como dar informações;
- como fazer convites;
- como expressar o interesse;
- como expressar paciência;
- como mudar de assunto no diálogo.

Segundo Almeida Filho (2002, p. 36), existem vários métodos comunicativos:

- métodos com foco na forma gramatical e comunicatividades;
- métodos incentivadores de uma prática de linguagem sem haver a implicação de temas e tópicos educacionalmente construtivos ou contraditórios;
- métodos comunicativos progressistas, incluindo atividades de autoconhecimento, interação verdadeira sobre tópicos ideologicamente reais.

Fisher *et al.* (1989)<sup>10</sup> fornecem uma listagem de características da abordagem comunicativa:

- Ao nível do aluno - é uma abordagem centrada no aluno, preconizando a orientação do ensino das línguas estrangeiras para situações de vivência concretas dos aprendentes, para os seus interesses presentes e para as suas necessidades futuras. Daí o relevo dado à análise de necessidades e ao estudo das diferenças entre a criança e o adulto como sujeitos da aprendizagem.

---

<sup>10</sup> Referido por Neves (2009, p. 17). E demais autores, cujos nomes não foram mencionados na fonte.



- Ao nível do currículo - privilegia um currículo nocional/funcional, a língua necessária para exprimir e compreender diferentes tipos de funções, tais como: pedir informações, exprimir desejos, etc., dando ênfase aos actos da fala, à análise do discurso, aos níveis de competência (proficiência) e à língua para fins específicos.
- Ao nível dos materiais - privilegia os textos autênticos, a utilização de materiais abertos e variados, de acordo com os interesses, estilos e ritmos de aprendizagem.
- Ao nível das relações humanas - enfatiza o processo de comunicação, interacção (usar a língua adequando-a a cada situação de comunicação), a autonomia do aprendente e a aprendizagem individualizada.
- Ao nível da investigação sobre o ensino das línguas estrangeiras - são áreas privilegiadas neste campo a aprendizagem da primeira e da segunda línguas, a dicotomia aprendizagem/aquisição de uma língua, a análise do erro e estudos sobre a interlíngua. (p. 37)

Em síntese, uma parte das aulas do método progressista concentra-se em explorar tópicos escolares ou dilemas morais, proporcionar aos alunos oportunidades de formarem as suas próprias opiniões. Outras ainda trazem tópicos que permitem situações hipotéticas, por exemplo, diálogos em lojas, hotel, etc., possibilitando uma prática de linguagem. Considerando as características do ensino comunicativo apresentadas, percebemos que se trata de uma proposta de ensino e aprendizagem de língua estrangeira promissora e eficaz.

No entanto, Almeida Filho (2002) alerta-nos sobre as várias faces do ensino comunicativo, “que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista” (p. 8). Conforme Almeida Filho (2002), o professor nem sempre alterou suas atitudes para ser comunicativo, muitas vezes, o professor “funcionaliza” uma parte do seu material ou forma de ensinar com traje comunicativo. A comunicação e a interacção são priorizadas no comunicativo inocente, mas o discurso no nível sócio-histórica é ignorado. O ultra comunicativo ou

espontâneo considera que ser comunicativo é ser espontâneo. O professor que adota tal postura dispensa planejamento e preocupa-se em promover a comunicação em grande quantidade em sala de aula.

Neste sentido, Leffa (1988) fez a mesma advertência. Para ele:

a abordagem comunicativa tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (áudio-lingualismo), difusão da ideia de que a solução foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica, falta de evidência baseada em fatos. É possível perceber que a abordagem comunicativa não encerra o ciclo da história do ensino de línguas iniciada com a abordagem behaviorista ou tradicional. (p. 229)

Leffa (1988) aponta que a abordagem comunicativa não deve ir contra as abordagens anteriores, porque a solução não é aceitar incondicionalmente a nova abordagem ou aderir sem recuo a uma verdade que não é de ninguém. Pois, como o autor conclui “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. Nesse contexto a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo” (p. 230).

Diante do exposto, podemos afirmar que a abordagem comunicativa exige uma postura comunicativa por parte do professor. O professor tem oportunidade de aumentar a curiosidade e a motivação dos alunos para aprender e conhecer a língua-alvo e também a cultura-alvo. Afinal, ensinar uma LE é principalmente promover o acesso a uma nova cultura. Assim sendo, a formação comunicativa e intercultural dos professores de língua é fundamental, para poderem dar o tratamento adequado às diferenças e semelhanças interculturais. Por fim, importa salientar que o professor de línguas deve aproveitar ecleticamente as diferentes teorias linguísticas e teorias sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, a fim de adquirir competência comunicativa e intercultural.

### **3.3 - As novas TIC no processo de ensino e de aprendizagem**

É facto inegável que as gerações novas e mais dinâmicas nascem numa era digital, num ambiente mediatizado e dominado pelas TIC, em que uma grande parte dos contatos são estabelecidos pelas tecnologias (Santos, 2006).

Conforme o documento do ONU de 2001, as TIC são o motor principal da sociedade contemporânea, que é denominada como “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, “sociedade em rede” (p. 35). As TIC, especificamente os computadores e a Internet, transformaram a geografia mundial, aproximando territórios e pessoas, e quebraram barreiras antigamente difíceis de transpor: “as barreiras ao conhecimento”, “da participação” e “da oportunidade económica” (p. 36).

As TIC alteraram também a cultura popular, os cidadãos não são mais os últimos na hierarquia de decisão, a sua nova posição de participação no mercado e na sociedade exige que os indivíduos tenham não só competências e conhecimentos sobre as TIC, mas também consciencialização sobre o que Freire (1990) refere - capacidade da ação humana.

Neste sentido, as literacias mais comuns (capacidade de leitura e escrita) já não são suficientes para usar todos os meios disponíveis, muito menos para a posição participativa na sociedade atual. Como indica Costa (2011),

comunicação eletrónica, genericamente, permite a combinação de várias componentes da informação, como o som e a imagem, aparecendo como mais completos do que o material escrito. Entre os aspectos específicos da informação suportada por elementos digitais contam-se a incerteza da persistência da informação, decorrente da rápida evolução e do pouco tempo de existência de muitos suportes e a fácil movimentação. É neste contexto que surge a noção de literacia digital. (p. 173)

Assim sendo, torna-se cada vez mais necessário que as instituições escolares preparem os alunos para lidarem com as TIC e poderem tirar o máximo proveito das

suas potencialidades.

Na China, a introdução das TIC na sala de aula é um consenso entre os profissionais da educação, principalmente os do ensino superior. Com efeito e em primeiro lugar, é um resultado de pressões oriundas da sociedade, quer de pressões económicas e comerciais, quer de pressões sociais, políticas e tecnológicas. Perante o requisito do Programa de Reforma e Desenvolvimento da Educação Nacional (2010-2020), o governo chinês exige que a escola atualize os métodos e as ferramentas de ensino e de aprendizagem, servindo não só como uma forma de melhorar o sistema educativo, mas também no sentido de preparar os jovens para as novas imposições da sociedade e do mercado de trabalho.

Em segundo lugar, os docentes têm consciência das reformulações das práticas pedagógicas causadas pelas novas TIC: a possibilidade de aceder mais rapidamente a mais informação em diferentes suportes; a complementação aos suportes tradicionais; a simulação de situações; o estímulo à “autoaprendizagem” (Ríos, & Cebrián, 2000) e à criatividade.

Terceiro, as novas TIC trazem uma contribuição importante ao processo de ensino e de aprendizagem: a interatividade - elemento ausente nas aulas tradicionais da China, representando uma transformação na estratégia de aprendizagem. De acordo com Fazendeiro (1998), a interatividade “permite que, hoje, o dia de um aluno se prolongue para além do espaço da sua escola” e “potencia outro tipo de relação muito mais ativa em que o conhecimento deixa de ser adquirido somente numa posição neutra e passa a ser adquirido de uma forma muito viva” (p. 25).

Mesmo que as novas TIC tragam muitas vantagens ao processo de ensino e de aprendizagem, é preciso prestar atenção a um facto fundamental: as TIC são apenas ferramentas e não substitutas do professor. A utilização das tecnologias ocasiona uma metodologia de ensino diferente da tradicional, mas o professor continua a ser a figura essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, não são as TIC que vão alterar o processo de ensino e de aprendizagem, mas as escolhas do professor relativamente às tecnologias que pretende utilizar e de que forma vai utilizá-las.

Finalmente, a qualidade do ensino não pode depender dos programas informáticos educativos mais avançados, caso contrário, a educação perde a sua função social.

Quando introduzem as TIC em sala de aula, é importante que os docentes tenham consciência da diferença entre educação através das tecnologias, educação sobre as tecnologias e educação para as tecnologias. Como defende Buckingham (2005):

a diferença entre as três propostas está no facto de que a primeira ensina os alunos a explorar os ambientes tecnológicos e digitais como ferramentas da “cultura popular” própria da contemporaneidade; a segunda propõe-se ao desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o papel das TIC na sociedade actual; enquanto, a terceira restringe-se à aquisição das habilidades instrumentais. (pp. 278-279)

Apesar de cada uma das propostas estar associada a objetivos distintos, o certo é que todas três, sem exceção, são indispensáveis para a formação completa de um cidadão crítico que vive na sociedade de informação e do conhecimento.

Sobre os programas informáticos educativos e a melhor escolha dos programas, Rodriguez (2000, pp. 198-199) considera que os pontos seguintes são fundamentais:

- a) os programas informáticos educativos não devem ser usados em qualquer circunstância, e sim somente quando o momento e o tema propiciam a sua aplicação;
- b) saber se o programa deve ser trabalhado individualmente, em pares ou em grupo;
- c) se os conceitos transmitidos pelo programa estão de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam;
- d) se o programa responde de maneira adequada às acções do aluno, e, quando este erra, consiga entender por que errou;
- e) se acompanha a evolução do aluno, aumentando o grau de dificuldade dos problemas;
- f) se permite que o aluno se autoavalie, de forma a ter consciência dos próprios progressos.

O autor aponta, ainda, que, embora os programas informáticos educativos devam ser o mais autónomos possível, sem que haja necessidade de recorrer a materiais auxiliares, também “pode ser muito interessante que (...) não se esgotem em si mesmos e promovam outro tipo de atividades” (p. 199), para completar a aprendizagem.

Antes de aplicar as TIC em sala de aula, é preciso prestar atenção a que a sua utilização varia de acordo com a disciplina. A utilização das TIC nas disciplinas das ciências exatas pode ser mais fácil que nas ciências humanas (Pouts-Lajus, & Riché-Magnier, 1998). Quanto às disciplinas humanas, podem tirar benefício das novas TIC, pois facilitam não só a produção e a partilha de texto, como também o acesso a obras de domínio público, imagens, filmes, bibliografia, etc.. De acordo com Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1998), as novas TIC são altamente estimuladas para a aprendizagem de outros idiomas.

O uso adequado do potencial educativo das novas TIC aumentará o valor do ambiente escolar, porque as TIC são fontes de “informação actualizada” (Litwin, 2009, p. 79). Desde o momento em que as novas tecnologias entraram em sala, o livro e o professor não são os únicos detentores do conhecimento. Hoje em dia, o conhecimento está em constante evolução, graças às descobertas que as contínuas investigações vêm produzindo. Por isso, é comum encontrar informações desatualizadas nos livros didáticos assim como professores desatualizados.

Para Litwin (2009), as novas TIC também ajudam a “ampliar o alcance das classes” (p. 80), porque elas trazem outros conteúdos e informações, que são resolvidos e explorados pelos alunos dentro da sala de aula, enriquecendo assim os seus conhecimentos adquiridos. Além disso, as novas TIC possibilitam “construir novos entornos educativos” (Litwin, 2009, p. 81), pois não só fornecem novas ferramentas de conhecimento aos alunos, mas também permitem a integração em projetos de construção do conhecimento colaborativo sobre temas que mais despertam o interesse individual.

No processo de introdução das novas TIC na sala de aula, é importante ajustar

o método de ensino, como referimos anteriormente, como é o caso do método tradicional, o professor fala e o aluno ouve, que se torna ineficaz num modelo de ensino que utiliza as novas TIC, devido à sua rigidez em relação ao currículo, aos objetivos e à avaliação. Neste modelo educativo, o professor assume todo o controle do processo de ensino e de aprendizagem e está unicamente preocupado com os resultados (Gomes, 2004). O aluno é considerado como uma tábua rasa, uma massa a ser moldada, um mero consumidor passivo de informação, que não interfere em nenhum momento na aprendizagem.

A simples introdução das tecnologias não resulta na melhoria do ensino, porque essa melhoria depende da forma como o professor as utiliza dentro da sala de aula. Segundo Coll, Mauri e Onrubia (2009), a metodologia mais adequada é a baseada na perspectiva construtivista, a qual “se fundamenta na importância dada à aprendizagem do alunado e (...) à qualidade da interação social que se estabelece entre professor e aluno” (p. 146).

Em relação à concepção construtivista, os conceitos piagetianos são fundamentais para conhecermos os mecanismos de funcionamento da inteligência e a constituição/construção do sujeito. De acordo com Piaget (1975), o sujeito e o objeto do conhecimento não são construídos pela interação entre duas realidades previamente constituídas. A interação através da ação (assimilação e acomodação) permite que o sujeito e o objeto do conhecimento passem a ser conhecidos: “a inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria” (Piaget, 1975, p. 330).

O sujeito adquire conhecimento dos objetos em contextos determinados, “com o tipo de significados sociais que lhe são atribuídos” (Piaget, 1987, p. 244). Como Piaget perguntou: “o que é a criança em si mesma se não existem crianças a não ser em relação a certos meios coletivos bem determinados?” (Piaget, 1973, p. 26). A ação não é realizada em função de impulsos internos; pelo contrário, “na experiência da

criança, as situações com as quais ela se depara são engendradas pelo seu ambiente social envolvente, as coisas aparecem em contextos que lhe conferem significados particulares” (Piaget, 1987, p. 228).

A teoria de Piaget sustenta que as pessoas aprendem de forma ativa, participando ativamente na sua aprendizagem, em vez de aprender passivamente, como diz a teoria do construcionismo puro. O construtivismo social amplia a teoria do construcionismo, incorporando o papel de outros fatores no desenvolvimento, incluindo da cultura.

Desse modo, o professor passa de um transmissor de conteúdos a um orientador no processo de construção do conhecimento pelo aluno. Essa ajuda do professor é indispensável, porque é ela que vai garantir a qualidade da aprendizagem e a progressão nas capacidades do aluno.

Entretanto, a noção construtivista não é suficiente para formar alunos da sociedade contemporânea, a capacidade sociocrítica também é crucial. De acordo com Gomes (2004), para desenvolver esta capacidade dos alunos, o professor precisa de pensar no ensino como “atividade crítica” que promove a “libertação pessoal e coletiva” e como “atividade moral e política” que torna os indivíduos capazes de “intervir” no mundo. Nesta concepção, a “interação social” é de importância particular na construção do conhecimento, através da “negociação” e do “diálogo”, e as atividades realizadas levam sempre em consideração o contexto em que estão inseridas (idem, pp. 24-25).

Hoje, o desenvolvimento da capacidade sociocrítica e da autonomia dos indivíduos no processo de construção de conhecimento são indispensáveis. Não há dúvida de que quanto mais forte for a capacidade sociocrítica e a autonomia do aluno, mais capaz ele se torna de procurar, analisar, selecionar e construir informação e conhecimento.

Freire (1990) denomina este modelo de ensino “alfabetização emancipadora”, que incorpora uma pedagogia voltada para o desenvolvimento sociocrítico e para o



desenvolvimento da autonomia, sendo uma unificação social e individual, da objetividade e da subjetividade. Para Freire (1990), tal modelo de ensino deve estimular a curiosidade, a expressão e a criatividade dos alunos para despertar o interesse deles. O autor, portanto, reconhece a importância da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente porque ela “representa a criatividade humana” (p. 39).

A utilização adequada das novas TIC no processo de ensino e de aprendizagem favorece o desenvolvimento de habilidades, ajuda a estimular a curiosidade, o poder de abstração e a capacidade crítica dos alunos, instiga a associação de dados e informações em diferentes áreas, contribui para a compreensão e o conhecimento do mundo e permite a construção do conhecimento de forma interativa.

Como resultado, é possível definir as bases para um modelo pedagógico que privilegie quer a multi-alfabetização, quer a educação com as novas TIC. Segundo Area, Gros e Marzal (2008), tal modelo dá atenção às diversas linguagens existentes e prioriza o desenvolvimento no aluno das “competências para utilizar de forma inteligente, crítica e ética a informação” (p. 95), a partir da exposição de problemas, da elaboração de projetos em grupo e da utilização de uma metodologia que valoriza os diferentes suportes informacionais, que vão desde o livro à Internet. O professor surge mais como “um organizador e supervisor de atividades de aprendizagem que os alunos realizam com as tecnologias do que um transmissor de informação elaborada” (p. 95).

Na sociedade contemporânea, diante deste novo modelo de ensino, o professor deve assumir uma postura diferente no processo de ensino e de aprendizagem. Graças às redes, a construção colaborativa do conhecimento ganha destaque, o professor torna-se o elemento central na promoção dessa construção e na garantia de que os caminhos escolhidos para tal são os mais adequados. Neste sentido, deve adotar uma atitude aberta e flexível ao invés da rígida e inquestionável, incentivar constantemente os alunos a participar na aula, quer via da exposição dos conhecimentos destes e

destas sobre os assuntos, quer via do questionamento, quer também pela proposta de temas para serem abordados em aula.

Dada a necessidade de prover os alunos de nova geração com as competências necessárias para manipular e explorar as novas TIC corretamente, o papel da escola e dos profissionais de educação foi reforçado. Segundo Ramal (2002), neste novo ambiente educativo, o professor, em vez de transmissor de informação, passa a ser um “arquiteto cognitivo” e um “dinizador de inteligência coletiva” (pp. 191 e 205). Ou seja, é o professor que, a partir do conhecimento dos processos mentais, define e experimenta métodos para aquisição de competências pelos alunos, nos âmbitos individual e coletivo. No aspeto de arquiteto cognitivo, Ramal (2002) destaca que,

é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autónoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede, assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-ação, e fazendo um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem. (...) Este profissional compreende a proposta escolar como meio de capacitação de indivíduos e grupos para agirem sobre a sociedade e transformarem as suas estruturas, com base em critérios de justiça e tolerância que promovam o ser humano em sua dignidade”. (pp. 201-202)

No aspeto de dininizador de inteligência coletiva, o professor é considerado por Ramal (2002) como:

responsável pelo gerenciamento de processos de construção cooperativa do saber, transformando grupos escolares heterogêneos em comunidades inteligentes, flexíveis, autónomas e felizes, integrando as múltiplas competências dos estudantes com base em diagnósticos permanentes, convidando ao diálogo interdisciplinar e intercultural nas pesquisas realizadas, promovendo a abertura dos espaços e dos tempos de aprendizagem para além da sala de aula e estimulando a comunicação interpessoal por meio da pluralidade de linguagens e expressões. (p. 205)

A partir das ideias de Ramal (2002), pretendemos afirmar que o professor

assume um papel de orientador na construção do conhecimento e garante que as competências necessárias para tal construção são adquiridas. Além disso, ao identificar o perfil e os interesses de cada aluno, o professor pode desenvolver uma educação personalizada ou uma educação colaborativa para complementar as habilidades dos integrantes. Ao estimular o trabalho colaborativo, estimula simultaneamente uma série de processos cognitivos, incluindo a memorização, seleção, articulação e, fundamentalmente, o diálogo. É através do diálogo com o outro que se proporciona a troca cultural, a abertura e o saber coletivo. Neste sentido, a comunicação e a educação estão interligadas, porque o objetivo é desenvolver as capacidades linguísticas e interativas dos indivíduos para que eles se tornem agentes ativos e produtores de conteúdos com os diversos suportes mediáticos.

### **3.4 - Modelo contemporâneo dos programas de formação de professores de línguas**

Para os professores de línguas conseguirem atender às novas exigências, é crucial passar por formações que permitam atualizar a sua conceção do ensino e introduzi-los nas potencialidades das novas TIC, no processo de ensino e de aprendizagem. Sob este tipo de formação, os professores capacitam-se para a manipulação das ferramentas tecnológicas e principalmente sabem “decidir como, quando, e em que medida tirar partido deste tipo de recursos” (Ponte, 1998, p. 174).

Em relação aos programas desta formação profunda sobre as tecnologias, de acordo com Area, Gros e Marzal (2008), têm como objetivos, primeiro, tornar os professores usuários competentes nos vários *softwares* e ferramentas tecnológicas disponíveis e úteis para as disciplinas que lecionam e capazes de analisar criticamente a relevância e o potencial dessas tecnologias em sala de aula. Segundo, devem habituar os professores a usar as tecnologias de forma construtiva nas aulas e elaborar projetos e trabalhos, individuais ou coletivos, que as incorporem. Finalmente, devem ser incluídos na formação docente, sinalizado por Ponte (1998), é o “conhecimento de implicações sociais e éticas das TIC” (p. 175), ao que se pode acrescentar, tanto no processo de ensino e de aprendizagem, quanto nas variadas situações do quotidiano.

Para manter a atualização dos programas de formação, é importante que eles sejam contínuos e especializados, em virtude da constante evolução à qual as TIC estão submetidas; e sejam oferecidos periodicamente aos professores, de forma a que possam estar sempre atualizados face aos novos potenciais das mais recentes ferramentas tecnológicas. Caso contrário, é provável que os docentes não acompanhem as novidades, já que a atualização por conta própria requer iniciativa, disponibilidade de tempo e dedicação.

A partir dessa formação contínua, acreditamos que, uma vez que os potenciais das TIC no processo de ensino e de aprendizagem são conhecidos e que existe uma

ampla bibliografia sobre o tema, disciplinas com essa finalidade podem ser introduzidas nos cursos que formam professores para atuarem no ensino superior. Como esta investigação procura mostrar, essa capacidade acaba por ser primordial para professores de língua portuguesa.

No caso dos programas de formação de professores de línguas, Almeida Filho (2004) apresenta três dimensões formadoras, em suma, espera-se que sejam formados professores de línguas profissionais, reflexivos e comunicacionais (como já referenciámos no capítulo anterior).

No contexto contemporâneo de formação de professores de LE, a formação reflexiva é caracterizada como aquela que abrange “o pensar criterioso e sistemático sobre ensinar e aprender línguas” (Almeida Filho, 2006, p. 9), com o objetivo de alertar o professor em formação de que é ideologicamente formado, uma vez que os ambientes de formação institucionalizada estão longe de ser ambientes neutros sem ideologia política e profissional. Neste sentido, a formação reflexiva consiste em conscientizar o futuro-professor de que é formado e certamente atua, a partir de uma abordagem de base subjetiva de conhecimentos, atitudes e capacidade decisória.

Um “professor reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor a sua tarefa e em que a sua angústia diminui. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu na formação inicial, ele reexamina constantemente os seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes. Esse profissional ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza a sua própria prática. A prática reflexiva é um trabalho que exige uma postura e uma identidade particulares (Perrenoud, 2002).

De acordo com Pimenta (2002), na prática pedagógica reflexiva, o principal papel das teorias de ensino e aprendizagem é fornecer subsídios e ferramentas para análises de problemáticas frente aos diversos contextos histórico-sociais, culturais e organizacionais do trabalho docente.

Nos princípios fundadores da formação reflexiva, como referem Almeida Filho (2004, 2006) e Vieira-Abrahão (2002), entende-se que o envolvimento do professor no processo de ensino e de aprendizagem, na procura dos seus sentidos e na elucidação de suas bases, pode aprimorar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho, sendo esta condição essencial para o desenvolvimento profissional (Freitas; Belincanta; Corrêa, 2002).

De acordo com Freitas, Belincanta e Corrêa (2002), acreditamos que em cursos de formação inicial de professores:

Não basta introduzir os participantes aos desenvolvimentos recentes da teoria e da prática recomendada para o ensino de línguas a partir da primeira, para que eles relacionem as ideias apresentadas aos trabalhos que realizam em sala de aula. (p. 49)

Como aponta Gimenez (2005), no contexto de formação inicial, é surpreendente que ainda se tenha uma visão que considere, como fator de maior relevância, a transmissão de conhecimentos teóricos como norteadores da preparação de profissionais na área de ensino de línguas. A formação deve ser “pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de “conteúdo” e problematizem a teoria e prática” (p. 186).

Podemos confirmar que a formação inicial de professores não só deve expor os alunos-professores às teorias, mas também fornecer os instrumentos necessários para que eles possam depreender sentidos dessas teorias, em situações reais de ensino; caso contrário, teremos um modelo de formação essencialmente pautado pela observação de boas práticas, com a ausência da prática reflexiva.

Para complementar essa ideia, Pimenta (2002) aponta que é verdade que a experiência profissional tem um importante papel na formação do professor e no ensino, mas não podemos considerá-la como fonte única de construção do saber, pois como defendido pela autora, é uma base insuficiente para o desenvolvimento profissional, além de poder acarretar a supervalorização da prática e a banalização da reflexão. Concordamos que a experiência deve ser considerada como parte importante,

mas não suficiente, do processo de desenvolvimento na carreira docente.

Entretanto, a supervalorização da teoria pode ser igualmente ineficiente, ao não permitir ao professor a compreensão das experiências em sala de aula. Segundo Freitas, Belincanta e Corrêa (2002), sob a orientação de caráter prescritivo que procura na cronologia dos métodos, as características desejáveis de ensino, o professor é conduzido à posição de reprodutor de técnicas e estratégias, o que torna a formação dos professores fragmentada, desconsiderando a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Para Magalhães (2002), a ênfase na teoria, dissociada da prática, não possibilita aos professores a reflexão sobre as experiências envolvidas nas atividades realizadas durante os cursos de formação inicial.

Esse tipo de formação enquadra-se na orientação acadêmica descrita por Zeichner (1999) como um modelo de formação em que a prática pedagógica é tida como “qualidade intelectual supostamente inferior” (p. 58) no processo formativo, fazendo com que o professor assuma o papel de especialista em teorias de ensino e aprendizagem, cuja função única é a de transmitir esses conhecimentos aos alunos.

Korthagen e Kessels (2001, p. 155) confirmam que “questionam o oferecimento da teoria antes da prática em cursos de formação de professores, defendendo que ela deve ser apresentada a partir da mesma, de maneira a fazer sentido ao professor”, uma vez que novos conhecimentos se constroem com base em dois conceitos, como aponta Vygostky (2002, p. 85), sendo eles “os conceitos espontâneos e conceitos científicos; o primeiro adquirido durante experimentações práticas, enquanto o segundo representa aqueles adquiridos durante as situações escolares”.

Dessa forma, a formação de professores inclui a utilização do conhecimento prévio do professor na reconstrução de conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo que ele reorganize esses novos conceitos baseados em resolução de problemas em situações reais de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a formação reflexiva tem sido adotada como aquela que

viabiliza a articulação das dimensões teórico-práticas na preparação de profissionais da área de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Gimenez (2005), a prática reflexiva é considerada um eficiente mecanismo para conduzir o professor a uma prática pedagógica bem sucedida, já que prevê a reflexão sobre as ações e as práticas pedagógicas com base teórico-aplicado, visando a melhoria profissional e uma prática de ensino eficaz.

Há uma convicção de que a formação reflexiva favorece o desenvolvimento profissional dos professores de línguas e, conseqüentemente, otimiza seu desempenho em sala de aula (Murphy, 2001). Salienta-se a relevância na incorporação de uma postura crítica em relação à própria prática do professor, como uma forma de tornar os profissionais da área conscientes sobre a sua atuação e como aprimorá-la em benefício dos aprendentes.

Considera-se que a reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas viabiliza a consciencialização dos professores sobre “os princípios que fundamentam suas ações” em sala de aula, permitindo que “expandam o repertório de técnicas” e estratégias, questionem a compreensão sobre o processo referido e orientem as escolhas de maneira bem sustentada, em favor da aprendizagem dos alunos (Larsen-Freeman, 2001, p. 155).

Conforme Vieira-Abrahão (2001), a “reflexão significa também o reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática” (p. 72); ou seja, podemos entender, a partir dessa afirmação, que o professor pode assumir o papel de produtor de conhecimento sobre a sua prática e não somente ser consumidor de teorias geradas por um pesquisador externo, não familiarizado com o contexto de ensino em que tal conhecimento será utilizado.

Ainda segundo Vieira-Abrahão (2001), a adoção de uma postura reflexiva, em cursos de formação, permite que os futuros professores procurem subsídios necessários para realizar releituras constantes sobre as principais teorias acadêmicas,



tomando-as como norteadoras para a construção das suas próprias concepções sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipada e engajada.

Dessa forma, consideramos que a formação reflexiva pode ser relacionada com a investigação-ação que, segundo Lopes (1996), é:

um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo um novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores (...) estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática. (p. 185)

Vale ressaltar que, em algumas investigações importantes sobre a formação de professores, como de Vieira-Abrahão (2002), Pimenta (2002) e Celani (2004), tem-se discutido como a formação inicial não os prepara para as adversidades dos contextos educacionais. Isso ocorre pela não-relação dos conceitos teóricos ao conhecimento prático, o que dificulta a prática reflexiva, e pela carência de um trabalho focalizado na construção e desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do professor, pois de nada servem outras competências profissionais se o professor não possuir o principal instrumento para o ensino de línguas estrangeiras. Neste caso, conforme Vieira-Abrahão (1999) e Silva (2000, apud Claus, 2005), o conhecimento da língua em pesquisas aborda contextos diferentes de formação de professores de línguas.

De facto, é objetivo principal de muitos modelos de formação preparar profissionais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, mas, além de tudo, o instituto de formação deve oferecer aos professores menos proficientes oportunidades para desenvolver a competência linguístico-comunicativa, e aos proficientes a perfeição da mesma, sendo estes também objetivos destinados para o modelo de formação investigado.

### **3.5 - Formação de professores de Língua Portuguesa: o lugar da teoria e da prática**

Para fechar o capítulo, discutimos o lugar da teoria e da prática nos programas de formação de professores de língua portuguesa. Pelo facto de considerar esse assunto crucial no desenvolvimento do presente trabalho, fazemos uma revisão da literatura específica sobre essa questão, tendo como objetivo interpretar a articulação da teoria e a prática nos programas atuais de formação de professores de língua portuguesa, no sentido de desenvolver as múltiplas competências exigidas a esse profissional.

Segundo Claus (2005, p. 9), a competência “tem servido de esteio para a elaboração de teorias sobre as práticas”. Esse termo tem sido alvo de inúmeros estudos. Chomsky (1965) define competência como um conhecimento sobre a língua, ou seja, uma habilidade linguística ligada ao ser humano. Neste sentido, Hymes (1972) apresenta uma noção mais ampla de competência, o conceito de competência comunicativa que inclui a competência linguística e a sociolinguística. Por competência linguística, o autor entende um conjunto de regras de gramáticas implícitas e explícitas. Já a competência sociolinguística consiste no conhecimento das regras de uso da língua em situação de interação.

Baseando-se nas ideias de Hymes (1972), Canale (1983) propõe que a teoria de competência comunicativa deve ser composta por competência gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. Para Canale (1983), a competência gramatical refere-se ao domínio das formas gramaticais, a competência sociolinguística é composta de funções comunicativas relacionadas ao meio, enquanto que a estratégica é composta por recursos usados na falta de outras competências. Por fim, a competência discursiva foca a precisão na linguagem escrita e oral.

Se os conceitos de competência apresentados se referem principalmente às capacidades do falante-ouvinte, o que Almeida Filho (2002, 2004, 2005) apresenta é

um modelo com cinco competências do professor de línguas: competência implícita, competência linguística-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

De acordo com Almeida Filho (2004), a competência implícita é básica e formada por crenças, atitudes e experiências adquiridas pelo contato com outros professores; a linguístico-comunicativa possibilita a atuação do professor em situações de comunicação empregando a língua-alvo; a teórica consiste em conhecimentos adquiridos por meio de leituras sobre os processos de ensinar e aprender línguas, conhecidos em teorizações de autores e pesquisadores; e a competência aplicada é um misto de teoria com prática, em conjunto com a competência linguístico-comunicativa.

Em relação à competência aplicada, Almeida Filho (2004) indica:

Começa-se fazendo (ensinando e aprendendo) simplesmente e gradualmente se aprende a explicar satisfatoriamente esse processo. Ou pode-se começar conhecendo e dizendo esse conhecimento disponível nos livros e ambientes de circulação do conhecimento formal explícito e passará a cotejá-lo com uma prática que se quer explicar. A competência de ensinar que sintetiza essas duas competências é a competência aplicada, um misto de teoria e prática na medida do seu ajuste possível num dado momento. (p. 69)

O autor destaca a relação indissociável entre a teórica e a implícita, em conjunto com a linguístico-comunicativa. Para Almeida Filho (2004), o desenvolvimento parcial dessas competências leva o professor à competência profissional, pois está consciente do seu papel político e social como educador.

As propostas apresentadas por Almeida Filho (2004) mostram que, na formação do professor de línguas, as competências são desenvolvidas, implícitas e explicitamente diferentes e articuladas. Embora cada competência tenha a sua importância, enfatizamos a competência teórica e a aplicada “que podem proporcionar um caminho para atingir a competência profissional” (Claus, 2005), pois é o tema da

presente secção: o lugar da teoria e da prática.

Conforme os trabalhos de Blatyta (1995), Vieira-Abrahão (1996), Freitas (1999), Alvarenga (1999), Félix (1999), Silva (2000), Basso (2001), Claus (2005), entre outros, confirmamos que a formação teórica e a formação prática têm ganhado grande dimensão na área de Educação nos últimos anos. Os trabalhos indicam que existem lacunas entre o ideal e o real na prática do ensino de professores, o conhecimento teórico não é estável por parte dos professores. Devido à formação inicial insuficiente ou inadequada, os professores, durante o exercício de suas atividades, procuram caminhos alternativos para a sua prática, sem o mínimo de reflexão.

Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2002) afirma que:

a lacuna entre teoria e prática é construída dentro dos próprios cursos de formação de professores, quando os professores, educadores fazendo uso de uma abordagem ainda tradicional, fazem escolhas a priori de modelos teóricos a serem trabalhados com os futuros professores, com a expectativa de que os mesmos sejam implementados em sua prática profissional. (p. 64)

Antes de Vieira-Abrahão, Nóvoa (1995) defende que a formação inicial de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que fornece aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilita as dinâmicas de autoformação participada. Nesta perspectiva, García (1999) sugere que a formação inicial de professores necessita integrar o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma particular como esse conhecimento é construído, ou seja, é necessário a relação dos conteúdos propriamente académicos e disciplinares à formação pedagógica dos professores.

Para esses pesquisadores, os professores não devem apenas aprender a utilizar o conhecimento teórico em apoio à sua prática. Devem também aprender a avaliar tal conhecimento de modo crítico. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2002) acrescenta que “a aprendizagem, por meio da observação, da teoria e da prática de sala de aula,

quando adequadamente enfocados nos cursos de licenciatura aumentam as chances de formar profissionais engajados na prática” (p. 71).

No contexto específico da China, os professores chineses de Português são normalmente muito jovens e precisam de atualizar os seus conhecimentos. Por outro lado, esses professores estão dispersos, a trabalhar em diferentes universidades, não tendo um organismo que lhes permita encontrar-se e discutir e eventualmente fazer um programa de formação, apesar de ser difícil fazer um programa comum para toda a China, dado o facto de os objetivos variarem de universidade para universidade.

Neste capítulo, discutimos as contribuições das teorias e estudos na área de ensino e formação de professores de línguas e, no próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a investigação que realizámos, os caminhos percorridos para a coleta e para a análise dos dados e, finalmente, a caracterização dos ambientes e sujeitos envolvidos na pesquisa.

## **Síntese Geral**

Após a investigação do conceito do fenómeno da globalização, dos aspetos histórico, político e económico, avançámos na análise da educação no contexto da globalização, especialmente os casos da Europa e da China. Investigámos a configuração que o ensino superior assume no contexto das mudanças ocorridas e no cenário internacional, destacando os aspetos relativos à situação de Portugal e da China. Partimos do pressuposto de que as IES enfrentam, no atual momento histórico, novos desafios para responder às exigências das sociedades globalizadas que, dentre outras características, atribuem uma centralidade ao conhecimento.

Mais especificamente, o nosso estudo revela os efeitos da globalização nas políticas educativas, especialmente o efeito de uma construção supranacional. Neste contexto, verificámos duas grandes questões: 1) a questão da relação entre educação e regulação; 2) e a questão da relação entre educação e emancipação. Depois de revermos as políticas educativas e a sua dimensão internacional, as diferentes políticas adotadas por Portugal e pela China para promover a qualidade e a expansão do ensino superior, incluindo abordagens teóricas relevantes, podemos concluir que dois elementos são centrais ao hipotético regime educativo discutido. O primeiro é um regime semântico que consiste em metáforas e retórica económica, em geral neoliberal; o segundo elemento é um consenso entre os agentes da política educativa em novas formas de governo público, mais bem caracterizadas por uma atenção focal na eficácia, na eficiência e no resultado económico.

A língua, neste contexto, constitui um instrumento de comunicação por excelência. A globalização gera um novo paradigma em relação ao espaço e também evidencia as questões de carácter cultural e as línguas que, de acordo com Wolton (2006), são as portadoras de visões do mundo que servem como instrumentos de comunicação com o mundo exterior. Calvet (2002) identifica consequência linguística

no contexto da globalização: algumas línguas passaram a desempenhar vários itens de funções.

O ensino da língua portuguesa vem sentindo o forte impacto da globalização, sendo a sua aquisição considerada cada vez mais indispensável para a comunicação com outros países. Por volta de 1980, começaram uma série de medidas para a revalorização e a promoção da língua portuguesa. As perspectivas para o ensino e a aprendizagem do português no exterior tornaram-se mais vantajosas. Na China, a procura de aprendizagem do português cresce cada vez mais rapidamente; atualmente, há trinta e três universidades com o curso de língua portuguesa, entre as quais vinte e cinco com curso de Licenciatura e seis com curso de Mestrado.

Neste contexto, o desenvolvimento profissional dos professores é uma pedra de toque na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem do português no ensino superior. Os principais resultados da nossa investigação mostram o que são as competências necessárias ao exercício profissional e identificam o que são os contributos da formação inicial e contínua na construção de competências profissionais. Como referimos, o desenvolvimento profissional dos docentes afeta o desempenho de aprendizagem dos alunos num processo em cadeia.

Relativamente à formação inicial do professor, segundo Zeichner (1983), pode ser classificada em quatro paradigmas: comportamentalista, personalista, tradicional-artesanal e baseada na pesquisa. Sem dúvida, cada um dos diferentes paradigmas ou concepções de formação de professores influencia, direta ou indiretamente, os conteúdos, os métodos e as estratégias para formar os professores.

No campo de formação de professores de línguas estrangeiras, Wallace (1991) classifica os modelos em: artístico, tecnicista e reflexivo. O paradigma de formação presente na maioria dos cursos de formação é orientado pelo princípio da formação do profissional reflexivo. A reflexão, segundo Zeichner (1994), é a tipologia a partir da teoria cognitiva, que visa à reflexão pelos professores como técnica, prática ou crítica.

Como apresentámos, são muitas as nomenclaturas dadas aos modelos de programas de formação de professores. Apesar de haver inúmeras críticas atribuídas a esses modelos de formação hoje, uns deles continuam a ser enfoques ativos que definem a maioria dos programas de formação docente nas universidades, como modelos de formação da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

Desde a década de oitenta do século XX, vários estudiosos enfatizaram o elemento decisivo do paradigma contemporâneo de formação inicial de professores - profissional reflexivo. É necessário que a formação académica permita que o docente estabeleça a ligação necessária entre a teoria e a prática, vendo a língua na perspectiva do uso real, e entendendo qual a relação entre a língua-alvo e a sociedade em que está inserida. Essa abordagem permite, inclusive, que o professor seja preparado na formação de cidadãos que atuem com eficácia não só relativamente aos objetivos propostos no ambiente da sala de aula, mas também na vida e na sociedade.

Quanto à formação contínua, a sua conceção varia de acordo com as precedências económicas, culturais, política, social e ideológica da época. Na sociedade contemporânea, a formação contínua exige o levantamento das necessidades dos professores universitários e a oferta de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. Neste contexto, o paradigma da complexidade reflete-se na formação contínua, acompanha a necessidade de o professor procurar qualificação ao longo da sua vida profissional.

No caso dos programas de formação de professores de línguas, o paradigma atual centra-se no comunicativo ou comunicacional. Referindo-se à formação de professores de línguas atual, Almeida Filho (2004) apresenta três dimensões formadoras, o autor espera que sejam formados professores de línguas profissionais, reflexivos e comunicacionais.

No campo prático, consideramos que as mudanças nos métodos de ensino de língua portuguesa são reflexos de mudanças teóricas da natureza da linguagem e da sua aprendizagem.



A abordagem tradicional é a primeira e mais antiga metodologia que serve para ensinar as línguas (Vieira-Abrahão, 2002). Os propósitos desta metodologia são transmitir conhecimentos sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e ao domínio da gramática normativa. A aprendizagem da LE, neste caso, é vista como uma atividade intelectual em que o aluno aprende e memoriza as regras e os exemplos, com o objetivo de dominar a morfologia e a sintaxe (Schütz, 2003). A tradução e a memorização servem como base de compreensão da língua-alvo. Nesta abordagem, a relação entre professor e aluno é vertical, pois o professor representa a autoridade na classe, e a interação entre eles é praticamente inexistente.

Combinando com a tradição do ensino de línguas estrangeiras na China, os professores chineses não dão tanta atenção ao desenvolvimento da competência comunicativa intelectual dos alunos, mas sim ao das habilidades linguísticas. Entretanto, o nosso objetivo não é negar a função da abordagem tradicional, mas analisar a vantagem de outras abordagens no contexto do ensino de português na China.

Enquanto a China focaliza a abordagem tradicional, a Europa viu emergir as primeiras manifestações da abordagem comunicativa (Nunan, 1989; Brown, 1994). A abordagem comunicativa centraliza o ensino da LE na comunicação e a integração da cultura da LE com o conhecimento geral do aluno. A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Neves, 1996). Nesta perspectiva, o professor deixa de exercer o seu papel de orientador no processo de ensino e de aprendizagem, e assume o papel de facilitador e organizador das atividades na aula. Subordina o seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostra sensibilidade aos seus interesses e leva-os à participação. O aluno, de acordo com Sousa (2005), pode valer-se das inferências possíveis sobre o que foi dito, partir de um entendimento mais amplo, e usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

No contexto do ensino de português na China, o problema é que os professores chineses carecem de formação contínua para interpretar os fenómenos culturais e

sociais e temas relevantes da língua-alvo e da comunidade da língua-alvo. A maior parte deles não é capaz de esclarecer a diferença profunda entre as duas línguas e culturas e apresentar os conhecimentos necessários que servem para facilitar a comunicação intercultural.

Para as novas tecnologias no ensino de LP e na formação de professores, acreditamos que a universidade não pode romper com o momento de transformação social, pois as novas tecnologias são ferramentas existentes na sociedade e merecem ser acolhidas e debatidas pela universidade. Também observámos que atualmente quase todas as universidades já possuem laboratórios de informática, computadores, máquinas digitais, telemóveis com potencialidade de criar blogs de discussões sobre as temáticas científicas, etc.. Praticamente as proposições didáticas que eram feitas manualmente podem ser promovidas ou substituídas pela ação virtual.

Neste contexto, esperamos que as universidades tomem atenção à utilização das novas tecnologias e não recaiam nos velhos ranços de uma pedagogia tecnicista, de forma repaginada. É importante que se esforcem para integrar as novas tecnologias nos seus espaços, precisando, contudo, de analisar como essas tecnologias podem ajudar o ensino a tornar-se mais eficaz.

E o ensino de PLE, mais do que um processo pedagógico, deve ser considerado como uma interação cultural, dentro de um contexto histórico-social, salientando a criatividade e as interpretações com potencialidades para criar e recriar o conhecimento. Nessa perspetiva, as novas tecnologias podem favorecer a renovação do ensino da língua, atuando como agentes dinamizadores do processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo, também a reflexão sobre objetivos, conteúdos e metodologias adotadas nos processos educativos escolares.

No que diz respeito à formação de professores, pensamos que a educação de qualidade depende duma boa formação teórica e prática dos professores, uma vez que a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas. Uma sólida formação teórica possibilita ao professor compreender melhor as distorções sociais e culturais da sua própria prática. De outra forma, haverá

dificuldade na análise reflexiva da sua prática. O facto está relacionado diretamente com o uso das novas tecnologias como meios que podem facilitar, quer a prática do professor, quer a compreensão dos estudantes.

Os professores devem, portanto, tomar uma atitude reflexiva em relação ao seu próprio ensino e às condições socioeconómicas que o influenciam, porque o objetivo da educação é capacitar os jovens a se elevarem ao nível da civilização progressiva. Isso exige o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da ação, face a situações conflituantes geradas pela sociedade contemporânea.

## **Capítulo IV - Metodologia de Investigação**

### **Introdução**

Após a enumeração do problema e a revisão da literatura, o próximo passo é proceder a uma escolha da metodologia. Na pesquisa, utilizamos uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, tendo em vista o aprofundamento da investigação.

A perspectiva quantitativa deriva duma epistemologia positivista a qual defende que há uma realidade objetiva que pode ser expressa numericamente. Como consequência, a perspectiva quantitativa enfatiza estudos que são experimentais por natureza, enfatiza medidas, e procura relações (Michelat, 1987). Por outro lado, a perspectiva qualitativa salienta uma visão fenomenológica, na qual a realidade está inerente à percepção dos indivíduos. Estudos derivados desta perspectiva são focados em significados e compreensão, tendo lugar em situações naturais (Bogdan, 1994). Combinamos essas duas perspectivas no presente trabalho.

Na análise quantitativa, discutimos os resultados de um inquérito por questionário que foi aplicado no período de novembro do ano de 2016 a junho do ano de 2017, a cento e noventa alunos e vinte professores de oito universidades da cidade de Tianjin e de Pequim<sup>11</sup>. Na análise qualitativa, fazemos a análise de conteúdo das vinte entrevistas a professores de Língua e Literatura Portuguesas e dos registos das observações feitas em sala de aula, ligada à formação docente e ao processo de ensino-aprendizagem do PLE. Devido à extensão do estudo, incluímos apenas resultados seleccionados, em função da respetiva pertinência.

Os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados foram os seguintes:

---

<sup>11</sup> As duas cidades são vizinhas, a cidade de Pequim é a cidade onde existem mais universidades com o curso de Licenciaturas em Língua Portuguesa (são 8 no total); a cidade de Tianjin é a cidade onde a investigadora trabalha.

### **A. Questionários a alunos e professores do Ensino Superior**

O questionário é um dos procedimentos mais utilizados em pesquisa quantitativa para obter informações, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa (Gil, 1999). O trabalho obedeceu às seguintes fases:

- 1) Reunião com a Direção e equipe de docentes das universidades selecionadas, explanando sobre a importância do projeto, bem como a exposição do mesmo e solicitando autorização para o seu desenvolvimento;
- 2) Elaboração e aplicação de um questionário aos professores, contendo informações gerais e 13 questões abertas;
- 3) Elaboração e aplicação de um questionário aos alunos incluindo dados gerais e 6 questões abertas;
- 4) Análise dos dados, quantitativa e qualitativamente, segundo os teóricos que nortearam a presente pesquisa;
- 5) Encontro com os professores e alunos para apresentar os resultados da pesquisa.

### **B. Entrevistas a professores de Língua e Literatura Portuguesas**

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais usada no âmbito das ciências sociais. Alguns autores (Gil, 1999; Oppenheim, 1993; Lima, 1999) citam a entrevista como o método fundamental de investigação nos mais diversos campos e referem que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, foi obtido graças à sua aplicação. É um método flexível de obtenção de informações qualitativas sobre o projeto, que pode fornecer uma quantidade de informações muito maior do que o questionário.

Foram efetuadas entrevistas a vinte professores do ensino superior, que lecionam em Cursos de Licenciatura de Língua e Literatura Portuguesas. Atendendo às percepções manifestadas pelos docentes, foram consideradas três categorias,

especificamente: a) competências essenciais para a docência; b) formação inicial; e c) formação contínua, com as respectivas subcategorias. O número de ocorrências corresponde ao somatório de todas as referências semânticas assinaladas por recorte no discurso dos entrevistados.

### **C. Observação direta**

Este método de coleta de dados baseia-se na atuação de observadores para obter determinado tipo de informações sobre resultados, processos, impactos, etc.. Uma das vantagens desta técnica é que o pesquisador não precisa de se preocupar com as limitações das pessoas em responder às questões (Marconi, & Lakatos, 2003; Thums, 2003).

Durante as observações, procurámos identificar a articulação entre teoria e prática docente em consonância com a conceção de linguagem sócio-interativa e os pressupostos teóricos defendidos nesta pesquisa.

## **4.1 - Âmbito de pesquisa**

### **4.1.1 - Campo de pesquisa**

O trabalho empírico contou com cento e noventa alunos participantes do 2º e 4º anos de escolaridade<sup>12</sup> e vinte professores, de oito universidades da região Norte da China, precisamente de Tianjin e de Pequim, no âmbito da área curricular de Língua e Literatura Portuguesas.

A escolha destes níveis de escolaridade ficou a dever-se ao facto de os alunos nestes níveis apresentarem já autonomia nas competências de leitura e de escrita, essenciais para a interpretação dos instrumentos a utilizar, ainda que os mesmos tenham sido trabalhados e validados para estes níveis de escolaridade.

As universidades onde foi desenvolvida esta investigação são as seguintes: Universidade de Línguas Estrangeiras de Tianjin, Universidade de Pequim, Universidade de Economia e Comércio Internacional (de Pequim), Universidade de Língua e Cultura de Pequim, Universidade Jiaotong de Pequim, Universidade de Comunicação da China (de Pequim), Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim e Universidade de Estudos Internacionais de Pequim.

As universidades envolvidas na investigação são universidades representativas à escala nacional como, por exemplo, a Universidade de Comunicação da China (中国传媒大学, designada como UCC), que abriu as inscrições para o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em 1960, sendo a primeira universidade que realizou a abertura deste curso de Licenciatura na China continental. Tem atualmente 3 professoras de nacionalidade chinesa e 2 leitores portugueses. Por ano, geralmente, formam-se na UCC cerca de 20 alunos, cujo objetivo principal é utilizar a língua

---

<sup>12</sup> Na China continental, os alunos universitários do terceiro ano do curso de Língua e Literatura Portuguesas vão sempre para o estrangeiro ou para Macau para projetos de intercâmbio.

portuguesa para construir um futuro mais promissor. Ao longo dos anos, já formou mais de mil alunos considerados excelentes em LP.

Todas as universidades referidas têm páginas em chinês e em inglês na Internet, onde colocam ao dispor de toda a comunidade educativa informações úteis, relativas à vida da escola, distribuídas por oito *links*. Através dos *sites* é possível aceder a diversos documentos e informações úteis, designadamente um breve apontamento histórico, calendário escolar, distribuição de horários e turmas, etc. Apresentam igualmente os diversos projetos dinamizados pelas universidades.

O calendário escolar para o ano letivo é dado a conhecer no início do mesmo aos alunos e a todos os elementos da comunidade educativa. As universidades funcionam em regime duplo. A atividade letiva funciona em dois turnos com início às 8:00 ou às 8:30 e encerramento antes das 18:00<sup>13</sup> (Quadro 2).

Tempo	Aulas	Horário
Manhã	1ª e 2ª aulas	8:00 – 9:40
	3ª e 4ª aulas	10:00 -11:40
Intervalo	5ª e 6ª aulas	12:00 – 13:40
Tarde	7ª e 8ª aulas	14:00 – 15:40
	9ª e 10ª aulas	16:00 – 17:40

Quadro 2: Horário de funcionamento das universidades<sup>14</sup>

Cada aula tem 45 minutos, sendo normalmente dada em duas aulas contínuas. O turno da manhã funciona das 8:00 às 11:40 com intervalos de 10 minutos e de 20 minutos respetivamente. Das 12:00 até às 13:40 não há aulas, é intervalo de almoço.

<sup>13</sup> Depois, tem duas aulas noturnas de auto-estudo até às 21:00.

<sup>14</sup> O horário altera-se de acordo com os regulamentos das universidades. Aqui apresentamos a situação geral.



Na parte da tarde as aulas iniciam-se às 14:00 e terminam às 17:40 com intervalos de 10 minutos e de 20 minutos.

Em termos de equipamento informático, quase todas as salas de aula dispõem já de quadro interativo, o que constitui uma excelente ferramenta colocada ao serviço de professores e alunos. No entanto, a generalidade das salas apresenta uma organização formatada na escola chinesa - tradicional, em termos de cultura ocidental - quanto à organização do espaço, e até as salas de disciplinas mais práticas apresentam uma disposição tradicional, ou seja, as carteiras apresentam-se arrumadas em filas.

Além dos modelos tradicionais utilizados no ensino e na aprendizagem, a criação de uma plataforma de *e-learning* - “*MOOC (Massive Open Online Course)*” -, onde os professores podem colocar conteúdos e tarefas para os alunos<sup>15</sup>, representa uma aposta na promoção e integração das TIC no quotidiano escolar, em continuidade ao programa de aplicação informática que decorre na escola. A criação já foi aplicada nas oito universidades onde o nosso trabalho empírico ocorreu, no entanto, a sua cobertura ainda não atinge todas as disciplinas, como é o caso do curso de Língua e Literatura Portuguesas.

#### **4.1.2 - Participantes**

O grupo interveniente no estudo era constituído por cento e noventa alunos do 2º e 4º anos de escolaridade matriculados nas oito universidades referidas e vinte professores respetivos, incluindo professores de nacionalidade chinesa e de nacionalidade dos países de língua oficial portuguesa.

Para que fizessem parte do estudo, os mesmos receberam informações de como seria desenvolvido o estudo e a garantia de seu anonimato. Neste aspeto, com o intuito de preservar a identidade dos mesmos, utilizámos nomes fictícios na discussão dos dados.

---

<sup>15</sup> Os alunos podem realizar diferentes tarefas através de atividades diversificadas. Os professores são incentivados a desenvolverem conteúdos, em formato digital, e a estarem disponíveis para, através desta plataforma de ensino *on-line*, apoiarem os seus alunos.

O Quadro 3 apresenta a caracterização dos alunos participantes.

Ano de escolaridade	2º ano		4º ano	
	125		65	
Género	Masculino		Feminino	
	38		152	
Nível de Português <sup>16</sup>	B1	B2		C1
	79	73		38

Quadro 3: Os dados dos alunos participantes

O Quadro 4 apresenta a caracterização dos professores.

Nacionalidade	Chinesa		dos países de língua oficial portuguesa	
	17		3	
Idade	>25 anos	25-40 anos	40-60 anos	<60 anos
	0	18	2	0
Anos de serviço	>5 anos	5-10 anos		<10 anos
	3	9		8
Formação académica	Licenciatura		Mestrado	Doutoramento

<sup>16</sup> Consultar os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, do Conselho da Europa.

	0	12	8
<b>Qualificação profissional</b>	Professor auxiliar	Professor associado	Professor catedrático
	15	5	0

Quadro 4: Os perfis gerais dos professores participantes

## 4.2 - Instrumentos e procedimentos

O estudo empírico estrutura-se em dados coletados através de três instrumentos: questionário, observação e entrevista.

**Questionário** - Sendo um instrumento de investigação para recolha e avaliação de informação, a aplicação do questionário ajuda a investigadora a encontrar os resultados. Na elaboração do questionário procurámos ter em conta as diferentes etapas necessárias à execução deste tipo de investigação.

Primeiro, reunimos com a Direção e equipe de docentes das universidades selecionadas, explanando sobre a importância do projeto, bem como fazendo uma exposição do mesmo e solicitando autorização para o seu desenvolvimento; a seguir, aplicámos os questionários aos professores e aos alunos. Na conceção do questionário considerou-se primeiro o objetivo geral da investigação e em seguida os objetivos específicos do nosso trabalho. Através do nosso estudo, verificámos que a eficácia das perguntas depende da clareza das questões e das habilitações literárias dos inquiridos. Em caso de baixo nível de instrução ou de cooperação dos inquiridos, as respostas não podem representar a opinião real do próprio. Por isso, elaborámos questionários com questões de resposta aberta, que permitem a liberdade de expressão com as próprias palavras, e com questões de resposta fechada em que os inquiridos escolhem as opções apresentadas que mais se adequam à sua opinião.

A aplicação do questionário a alunos e professores, como instrumento de investigação no nosso trabalho, permitiu a possibilidade de uma maior sistematização dos resultados fornecidos, facilitando o processo de recolha e de análise dos dados e reduzindo o tempo de trabalho.

Os dados recolhidos de natureza quantitativa foram tratados por análise no programa SPSS e Estatística Descritiva e Inferencial. Concluída a sua análise, reunimos com os professores e alunos para apresentar os resultados.

**Observação direta** – Na observação direta, a investigadora insere-se no ambiente do objeto de estudo, observa e regista, segundo uma grelha de observação, os comportamentos efetuados.

As observações decorreram em duas turmas do segundo ano do curso de Língua e Literatura Portuguesas, nas aulas teóricas e gramáticas de língua portuguesa, e nas de prática de ensino de língua e cultura estrangeiras. As aulas e os comportamentos observados foram registados em *diário de campo*. Como consequência, o *diário de campo* assume-se, igualmente, como um quarto instrumento de recolha de dados.

Por meio da observação, procurámos pistas que nos permitissem compreender: a) a abordagem de ensino; b) os caminhos metodológicos; c) e as conceções de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa dos professores chineses. O foco centrou-se, especificamente, na prática dos professores, com o intuito de verificar se estava em consonância com a proposta da instituição.

Paralelamente à observação direta das aulas, foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do curso de Língua e Literatura Portuguesas. A análise do referido documento objetiva a procura de subsídios para que seja possível traçar o perfil do professor de língua portuguesa que a universidade necessita. Deste modo, a análise documental foi também um elemento importante na recolha de dados.

Nesse período de observação, que corresponde ao segundo semestre de 2017, procurámos uma maior aproximação com os alunos por meio de diálogos informais que tiveram lugar antes do início das aulas ou nos intervalos, e em momentos de discussão em grupo.

**Entrevista** - Para a coleta de informações, foram usadas entrevistas abertas ou não estruturadas aplicadas algumas semanas após o início do ano letivo, com o objetivo de captar as primeiras impressões dos professores em relação à experiência em sala de aula. Após transcrição e análise do conteúdo das entrevistas abertas com foco, em geral, nas questões de pesquisa, aplicámos uma entrevista semiestruturada.

Lüdke e André (1986) explicam que este tipo de entrevista se desenrola a partir de um esquema básico de perguntas. A entrevistadora coloca perguntas específicas na tentativa de captar informações tidas como confusas na primeira análise. Na entrevista não estruturada, segundo as autoras, o diálogo mantido entre investigadora e investigado é inteiramente informal. Há a aproximação da pesquisadora aos sujeitos que, por alguns minutos, mantêm uma conversa direcionada somente para o tema abordado pela pesquisadora.

Para Lüdke e André (1986), na entrevista não estruturada, a relação que se cria entre quem pergunta e quem responde é de interação em um clima de estímulo e de aceitação, dando maior autenticidade às informações. Neste sentido, para a realização da entrevista não estruturada, pedimos para que os professores relatassem as suas primeiras impressões em relação à sala de aula e quais as suas posturas face a esse novo contexto. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e passaram pelo processo de transcrição e análise, com a devida permissão dos entrevistados.

A opção por entrevistar o professor formador, submetido, até então, somente às observações em aula, objetiva o cruzamento das suas informações às fornecidas pelos seus alunos em conversas informais e às nossas anotações em *diário de campo*.

As informações recolhidas ao longo do processo devem ser guardadas convenientemente. Dentre outras razões, por se constituírem em inestimável material para estudos e pesquisas acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados, além de permitirem acompanhar os progressos obtidos (Anache, 1997).

A partir da coleta de dados, utilizámos a Análise de Conteúdo (AC). Segundo Franco (2005), o objetivo da análise de conteúdo é a palavra, ou seja, o aspeto individual e atual da linguagem. Por outras palavras, procura-se conhecer aquilo que está por detrás das palavras por intermédio da “prática da língua realizada por emissores identificáveis” (idem, p. 10).

Franco (2005) refere, ainda, que é, cada vez mais, comum a utilização da análise de conteúdo, a fim de produzir inferências acerca de dados verbais ou

simbólicos, obtidos essencialmente a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Assim, o foco centra-se nos questionamentos sobre:

o que é ensinar e aprender português; abordagens, métodos e técnicas de ensino da língua portuguesa; influência dos conhecimentos implícitos na prática; formação inicial e contínua de professores e relação da teoria à prática. Tendo como ponto de partida os questionamentos acima, sistematizamos e organizamos os dados em quadros. (p. 61)

Devemos enfatizar que, nesses quadros, os dados ainda se apresentam de maneira bruta, ou seja, sem o refinamento de uma análise mais detalhada. Dessa forma, alguns excertos presentes na análise e discussão dos dados não estão contemplados nos quadros, assim como há alguns excertos não referenciados nas discussões:

✓ No primeiro quadro, aparecem os testemunhos que indicam as concepções dos professores de como se aprende e ensina línguas. O interesse é identificar as competências implícitas nas falas dos professores ao tecerem considerações de como ensinam e porque ensinam da maneira explicitada.

✓ No segundo, selecionámos todas as opiniões dos professores em serviço que demonstram abordagem, método e técnica de ensino da língua portuguesa.

✓ No terceiro quadro, procurámos identificar, no discurso dos professores, a influência dos conhecimentos implícitos na prática.

✓ No quarto quadro, apresentámos alguns excertos que demonstram as marcas da teoria estudada na formação quando explicam as suas práticas em sala de aula.

Procurámos analisar, por meio do discurso, a prática dos professores de língua portuguesa em situação real de ensino. Tais momentos e ambientes tornam-se necessários para que seja possível a análise da formação inicial e contínua e a iniciação docente, entendidas como período de aquisição e aplicação da teoria.

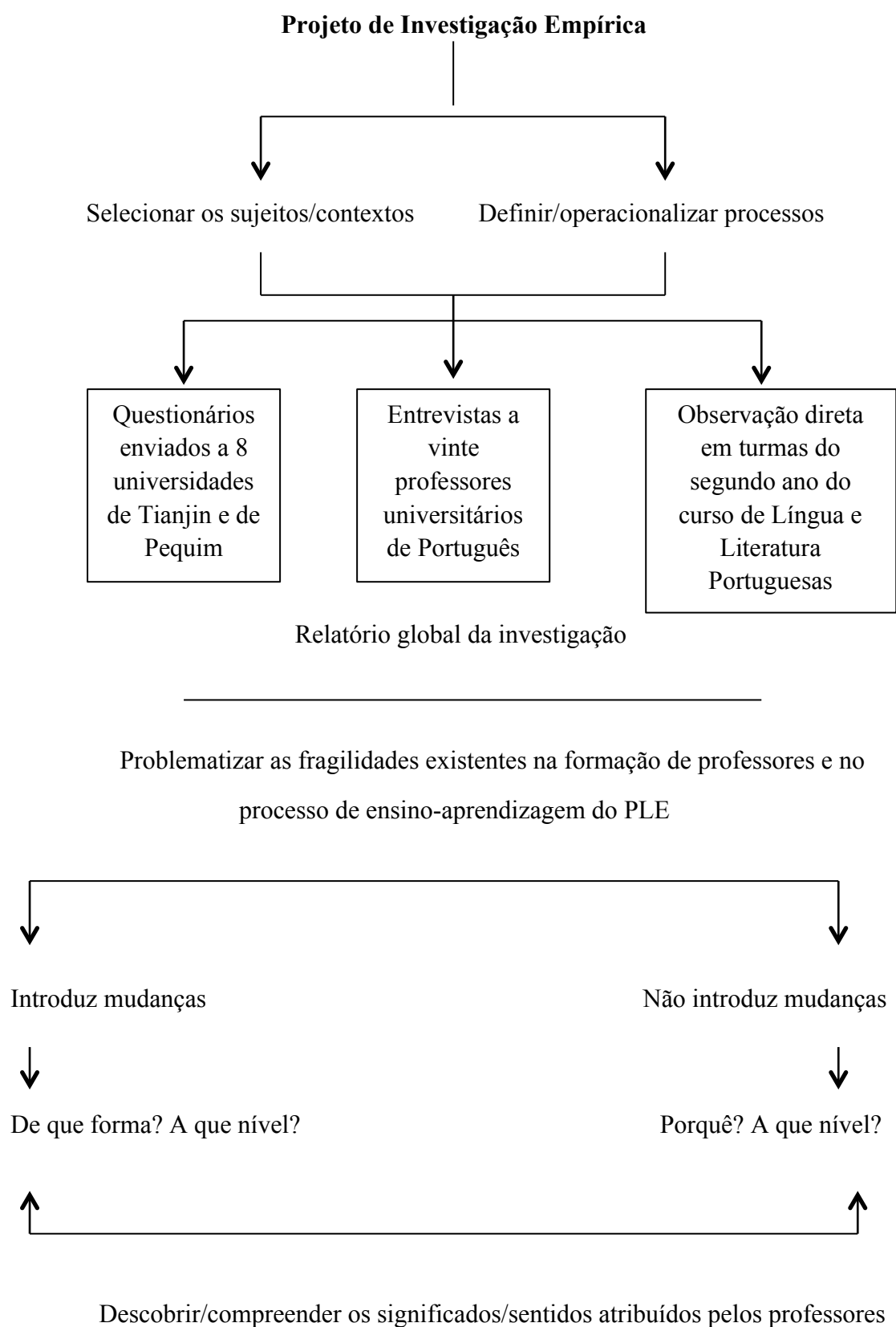


Figura 2: Síntese do percurso de investigação empírica



### 4.2.1 - Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de inquiridos, que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações fatuais sobre eles próprios ou o seu meio (Birou, 1973). Esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, normalmente através da medida de certos atributos de uma amostra representativa.

Os questionários (Anexos I e II) dirigidos aos alunos e professores participantes são compostos por 20 e 11 perguntas respetivamente, estruturados em português, com descrições em chinês. Foram distribuídos por *Sojump*<sup>17</sup>.

O interesse situa-se nas opiniões dos inquiridos face ao PLE, no que respeita a:

- Desenvolvimento curricular na escola;
- Desenvolvimento profissional dos professores;
- Qualidade das aprendizagens dos alunos.

As finalidades principais foram: i) recolher os dados pessoais dos participantes; ii) analisar as atividades da prática pedagógica do professor e os seus efeitos, verificando as fragilidades dos alunos e valorizando o que é vivido e explicitado pelos professores; iii) verificar as experiências de formação dos professores, recolhendo informações e opiniões sobre a combinação entre teoria e prática.

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário foram tratados por análise no programa SPSS e por Estatística Descritiva e Inferencial.

### 4.2.2 - Entrevistas

A entrevista representa um dos instrumentos principais na recolha de dados de natureza qualitativa e constitui uma das principais técnicas de trabalho em quase

---

<sup>17</sup> “*Sojump is a service provider engaged in online questionnaire, examinations and voting platform*” - Introdução no Website: <https://www.sojump.com>.

todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. “(...) A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke, & André, 1986, pp. 33-34).

Concetualmente, uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma delas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Ao permitir um contato direto entre entrevistador e entrevistado, a entrevista contribui para a criação de um clima de proximidade e de confiança que favorece o fornecimento de informações (Quivy, & Campenhoudt, 1992). “São encontros reiterados, cara a cara, entre o investigador e os entrevistados (...) dirigidos à compreensão das perspectivas que estes têm relativamente às suas vidas, experiências e situações, tal e qual como o exprimem com as suas próprias palavras” (Bogdan, & Taylor, 1986, p. 101).

Efetivamente, o objetivo prioritário da entrevista é “captar as representações e as impressões subjectivas, relativamente elaboradas dos participantes, a partir de sua própria perspectiva, com a intenção de esclarecer a inevitável polissemia das manifestações observáveis” (Pérez-Gómez, 2001, p. 73). Os diferentes modos e tipos de entrevista, relativamente estruturados e elaborados, procuram verificar nas diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, os pontos críticos, as teorias implícitas, as proposições latentes, contradições, crenças e esquemas mentais, assim como as relações entre o pensamento e os modos de sentir e de agir.

Ghiglione e Matalon (1993) distinguem três tipos de entrevista: não-diretivas ou livres; semi-diretivas e diretivas ou estandardizadas. Reconhecendo a existência de três tipos de entrevistas, Patton (1990) refere que variam entre as que são totalmente informais, ou de conversação, e as que são altamente estruturadas e fechadas. O tipo escolhido depende do contexto de estudo e das questões a colocar.

Por todas estas considerações propostas por diversos autores acerca do papel e da importância da entrevista e também por tratar-se de uma investigação qualitativa e quantitativa, adotámo-la como um dos métodos e instrumentos de recolha de dados.

No processo da entrevista, centrámo-nos em determinados tópicos ou questões gerais, como reconhecem Bogdan e Biklen (1994, p. 135): “(...) quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.”

A construção do guião tem em conta aspetos essenciais às entrevistas, como a relação entre entrevistador e entrevistado, o tipo de perguntas e a sua formulação, a forma de recolha e de registo de respostas. Os entrevistados procuram explicitar o sentido e o significado que atribuem à realidade o que implica que se estabeleça uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado. É neste contexto de confiança que surge o guião das entrevistas.

Organizámos o guião da entrevista para os professores em sete blocos (ver Anexo III) que tornassem possível a compreensão do tema em análise, nas suas diferentes dimensões e níveis. Para essa compreensão contribuíram também as questões que caracterizaram cada bloco e que estão intrinsecamente orientadas para a recolha de informação sobre a conceção e realização do nosso trabalho.

É ainda de referir a utilização do gravador para o registo das entrevistas, o que permitiu um registo fiel das interações verbais. Todos os entrevistados aceitaram a gravação das suas opiniões.

O uso do guião e a gravação das entrevistas constituíram-se, assim, como facilitadores da recolha e da organização da informação, na identificação dos temas dispersos, permitindo que estes fossem recolocados no bloco de significação a que pertenciam.

Os contatos ocorreram em Novembro de 2016. Contatámos as oito universidades referidas, todas situadas na região norte do país. Nas universidades onde foi desenvolvida a investigação, entrevistaram-se 20 professores reunindo, assim, um conjunto relevante de informantes-chave que se apresentam agrupados por instituição de pertença:

**Entrevistados - Grupo 1 (n=3)** – Responsável por um curso de licenciatura em Língua e Literaturas Portuguesas, com 12 anos de serviço em diferentes zonas do país; dois docentes com 11 e 8 anos de serviço respetivamente.

**Entrevistados – Grupo 2 (n=4)** – Coordenador de um curso de Língua e Literatura Portuguesas com 28 anos de serviço; coordenadora dos professores de uma turma de 2º ano com 23 anos de serviço; coordenadora dos professores de uma turma de 4º ano com 22 anos de serviço; leitora portuguesa com 3 anos de serviço.

**Entrevistados – Grupo 3 (n=4)** – Coordenador de um curso de Língua e Literatura Portuguesas com 20 anos de serviço; coordenadora dos professores de uma turma de 2º ano com 23 anos de serviço; coordenadora dos professores de uma turma de 4º ano com 28 anos de serviço; leitor português com 2 anos de serviço.

**Entrevistados – Grupo 4 (n=2)** – Diretora do Departamento de Português com 8 anos de serviço; coordenadora dos professores de turmas de 2º ano e 4º ano com 7 anos de serviço.

**Entrevistados – Grupo 5 (n=1)** – Responsável por um curso de licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas com 7 anos de serviço.

**Entrevistados – Grupo 6 (n=2)** – Responsável por um curso de licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas com 6 anos de serviço; coordenadora dos professores de turmas de 2º ano e 4º ano com 6 anos de serviço.

**Entrevistados – Grupo 7 (n=1)** – Responsável por um curso de licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas com 8 anos de serviço.

**Entrevistados – Grupo 8 (n=3)** – Responsável por um curso de licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas com 5 anos de serviço; coordenadora dos professores de turmas de 2º ano e 4º ano com 5 anos de serviço; leitora portuguesa com 2 anos de serviço.

Sublinhámos a coragem e a generosidade dos entrevistados, pois, com responsabilidades profissionais e interesses pessoais, não recusaram emitir as suas

opiniões e posições, mesmo na dimensão da contingência situada na marca da oralidade. Para proteger o anonimato e a privacidade dos entrevistados, utilizámos nomes fictícios na citação das suas respostas.

#### **4.2.3 - Observação direta**

A observação direta é uma das técnicas mais comuns da investigação científica para aceder à realidade educacional. A ideia de que a inserção do investigador na comunidade em estudo é fundamental para a compreensão do fenómeno da investigação (Yin, 2005).

Segundo Gil (1989), a observação direta “constitui elemento fundamental para a pesquisa”, pois é a partir deste instrumento de pesquisa que é possível delinear as etapas de investigação: formular o problema, construir a hipótese, definir variáveis, coletar dados, etc..

Em relação à rigorosidade do método, Lüdke e André (1986) descrevem que “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p. 25).

Assim sendo, o processo de observação deve reconhecer os cinco componentes, que segundo Reyna (2005), são “o objecto de observação, o sujeito de observação, as condições de observação, os meios de observação, e o sistema de conhecimentos a partir do qual formula-se o objectivo da observação” (p. 2).

Em suma, a observação direta permite ao investigador penetrar no quotidiano da sala de aula e observar os acontecimentos a partir da perspectiva dos indivíduos que estão a ser estudados. Deste modo, ao nos colocarmos no lugar do sujeito, podemos captar a realidade tal como ela é e ainda aceder a uma maior compreensão do ambiente natural em que decorre a investigação.

A nossa observação decorreu em duas turmas do segundo ano do curso de Letras, nas aulas de língua portuguesa e nas de prática de ensino de língua e cultura estrangeiras. As aulas e os comportamentos observados foram registados em *diário de campo*. Como consequência, o *diário de campo* assume-se, igualmente, como um quarto instrumento de recolha de dados.

O *diário de campo* é um instrumento utilizado pelo investigador etnógrafo para registo do seu trabalho de campo. Desde o início do século tem vindo a assumir um estatuto de instrumento de pesquisa, uma técnica com especificidades diversas ao serviço dos investigadores. Numa apropriação mais geral, o diário pode também ser usado como instrumento de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador. Assume-se ainda como método de formação dos docentes, do ponto de vista da análise de práticas pedagógicas e do desenvolvimento pessoal. Constitui também um método de intervenção ou de investigação-ação (Brazão, 2007).

O diário é hoje conhecido como uma técnica metodológica rigorosa de coleta de dados, familiar aos sociólogos de campo, que passam a dispor de uma panóplia de possibilidades de registo e sistematização de toda a informação, constituindo uma excelente ajuda a todo o processo investigativo. Conscientes de todas estas potencialidades, não hesitámos em recorrer a um diário para registo dos dados recolhidos no campo. A opção recaiu no Diário Etnográfico Eletrónico da autoria de Brazão (2008a).

Por meio das observações, procurámos pistas que nos permitiram compreender: a) a abordagem de ensino; b) os caminhos metodológicos; c) e as conceções de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa da professora formadora. O foco centrou-se, especificamente, na prática da professora formadora, com o intuito de verificar se estava em consonância com a proposta da instituição.

Este dispositivo colocado ao nosso dispor foi verdadeiramente importante e trouxe uma certa segurança e facilitação de todo o trabalho de registo sistemático e detalhado dos factos observados, organização e esquematização de toda a informação

útil, para além de possibilitar a consulta simultânea e rápida de todos os dados, devido à facilidade no acesso à informação arquivada.

### **4.3 - Critérios de tratamento de dados**

Os dados, segundo Flores (1999), apresentam-se como material bruto, a partir do qual se realizam operações oportunas que possibilitem organizar a informação disponível num todo coerente e significativo. A autora (idem, p. 200) define a análise de dados como “(...) um conjunto de manipulações, transformações, operações, comprovações que realizamos sobre os dados com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação”.

Analisar dados supõe observar organizadamente o conjunto de elementos para descobrir as relações entre as partes e relacioná-las com o todo, possibilitando atingir um maior conhecimento da realidade estudada. No caso da análise de dados recolhidos no âmbito do estudo que apresentamos, esta obedece a um processo flexível, orientado pelo interesse de encontrar sentido para a informação, através de um esforço reflexivo, criativo, imaginativo e regenerativo que acaba por dar origem aos temas.

Todo este processo constitui um grande desafio, pois trata-se de “(...) dar sentido a quantidades massivas de dados, reduzir o volume da informação, identificar padrões significativos, e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam” (Patton, 1990, pp. 371-372).

No âmbito deste trabalho, a análise de dados orientou-se no sentido de organizar, de modo sistemático, o que se foi acumulando ao longo da investigação, com intenção de possibilitar a sua compreensão e discussão. No processo de análise, optámos pela apresentação de temas, enquanto espaço aberto de discussão e problematização da temática em estudo, permitindo dar voz aos professores e tornar visíveis as suas práticas.

O estudo dos dados obedeceu a um processo de organização do texto, possibilitando explorar e sistematizar a informação e as ideias compreendidas nos mesmos. Os sentidos substanciais dos discursos constam dos registos efetuados. Foi



nossa intenção, e porque estávamos implicados na problemática, devolver esses sentidos, torná-los visíveis, na forma de quadros temáticos, facilitadores de um texto que pudesse integrar as regularidades, as particularidades e os desacordos. Assim, a análise surgiu como forma de evidenciar o discurso dos professores, quer sobre as questões relativas à formação docente, quer sobre a mudança das práticas do ensino superior.

Segundo Correia (1993), o tratamento da informação foi também organizada, por um lado, de forma indutiva, em que a análise parte do material empírico e consiste em abstrações sucessivas, fazendo agregações de significado e, por outro, de forma interativa, em que a análise se situa entre a linguagem teórica e a linguagem dos discursos das respostas e propostas empíricas.

A este respeito, no âmbito deste trabalho, predominou uma análise de tipo interativo, querendo com isto dizer que, embora não perdendo de vista o referencial teórico, tivemos como preocupação trazer para este trabalho os temas que emergiram do discurso/respostas dos implicados.

As observações diretas das aulas integram o *diário de campo*, apresentado anteriormente, sendo que o registo destas aulas resultou em muitas páginas de informação e dados. Durante o trabalho de campo procurámos observar as várias disciplinas que compõem as áreas curriculares disciplinares, na tentativa de aferir as metodologias e os procedimentos postos em prática. As observações realizadas foram assim distribuídas.

<b>Disciplinas</b>	<b>Curso</b>	<b>Ano letivo</b>
Português Básico	Língua e Literatura Portuguesas	2016-2017
Literatura Portuguesa e Brasileira	Língua e Literaturas Portuguesa	2016-2017
Audição e Conversação	Língua e Literatura Portuguesas	2016-2017
Produção de Escrita	Língua e Literatura Portuguesas	2016-2017
Gramática	Língua e Literatura Portuguesas	2016-2017
Interpretação Chinês-Português	Língua e Literatura Portuguesas	2016-2017
Tradução	Língua e Literaturas Portuguesa	2016-2017

Quadro 5: Distribuição das observações por áreas disciplinares

Todos os registos das observações efetuadas foram alvo de análise, apesar de termos destacado as aulas que duma forma direta respondem às questões de investigação. Procedemos, com efeito, a uma análise circunstanciada de 4 aulas, cujos excertos destacamos no *corpus* desta investigação e que podem ser consultadas integralmente nos Anexos IV-VII.

Para o estudo dos dados recolhidos, ainda recorreremos à Análise de Conteúdo (AC). De acordo com Flores (1999), a sua origem possui:

(...) inicialmente, a análise de conteúdo surgiu como uma estratégia de investigação desenhada para ser aplicada a informações pré-existentes (artigos de imprensa, publicidade, documentos diversos, etc.), baseada na codificação, que considerava as categorias como variáveis susceptíveis de tratamento quantitativo. Pelo contrário, os procedimentos que constituem técnicas de análise de dados que se aplicam também aos dados gerados pela própria investigação, contando com a participação activa do investigador, que utiliza as categorias para organizar conceptualmente e apresentar a informação, mais interessado no conteúdo das categorias e na sua interpretação do que nas frequências dos códigos”. (p. 201)

Foi descrita por Lüdke e André (1986, p. 41) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.”

A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento da informação recolhida (Esteves, 2006). Essencialmente, a análise de conteúdo procede à análise de material não estruturado de forma sistemática por meio de um sistema de categorias teoricamente orientadas. É uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem.

Olabuénaga (2003) sublinha a inferência como elemento central, distinguindo-se da análise documental. Olabuénaga (idem, p. 195) situa-a da seguinte forma: “A análise de conteúdo distingue-se da análise documental na medida em que esta última se limita estritamente ao conteúdo do próprio texto, enquanto que o primeiro elabora, a partir do texto, inferências sobre o contexto do mesmo.”

Trata-se de uma técnica e não de um método, como descreve Guerra (2006), que, com uma dimensão descritiva, visa dar conta do que foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. A escolha da técnica mais adequada para analisar os dados recolhidos depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático do investigador.

O tratamento do conteúdo é, portanto, variável de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador e pode adotar os seguintes formatos: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso (Bardin, 1995). Os trabalhos de investigação em educação utilizam com maior incidência a análise de conteúdo categorial.

Todas as considerações conceituais acerca desta técnica de análise determinam que a utilizemos no tratamento dos dados recolhidos, ou seja, para descrever e classificar toda a informação recolhida durante as observações e entrevistas e posteriormente formularmos inferências.

Numa primeira fase foram adotados alguns procedimentos relativos à organização e classificação dos dados recolhidos. Iniciámos o processo de leitura de cada uma das catorze aulas observadas e das vinte entrevistas já transcritas e configuradas, com vista à familiarização com os conteúdos e descoberta das respostas às questões de investigação.

Esteves (2006) sintetiza os procedimentos que deverão ser seguidos na análise de conteúdo e apresenta-os sob a forma de etapas, muito embora faça referência que estas constituem basicamente um esforço para conferir uma certa linearidade ao processo. O primeiro momento reporta-se à constituição do *corpus* documental para análise, que pode ser constituído por documentos já existentes ou por documentos criados pelo investigador.

No caso da nossa investigação esses dados são os das entrevistas e dos questionários e os registos das observações diretas. Todo o trabalho de pré-análise, exploração do material e interpretação foi moroso e difícil. Todavia, com muita persistência, o reconhecimento e compreensão da formação dos professores e do ensino e da aprendizagem em Tianjin/China em estudo foram possíveis. Procedemos à análise de toda a informação reunida, organizando-a e classificando-a de acordo com determinados domínios e temas que foram emergindo no decurso da investigação.

## **Capítulo V - Análise e Discussão dos Resultados**

### **Introdução**

Neste capítulo, apresentamos os dados que se mostram como respostas às perguntas norteadoras desta investigação, ou seja, como está a ocorrer a formação contínua do professor de língua portuguesa de Tianjin e de Pequim e quais as implicações dessa formação na prática pedagógica dos professores chineses.

Sabendo que o curso de Língua e Literatura Portuguesas habilita o profissional para o ensino de língua portuguesa e suas respectivas culturas e literaturas, primeiramente discutimos o que revela o projeto pedagógico do curso quanto à formação geral do professor. Na sequência, o foco de discussão passou a ser a formação específica do professor de língua portuguesa, sendo analisada a sua proposta para a disciplina de língua portuguesa e prática de ensino de língua e cultura estrangeira.

Apresentar o perfil dos professores de LP ajuda a esclarecer o que a IES pretende formar e a revelar a prática dos professores de português no ensino de língua e cultura estrangeira. Para concluir as discussões, analisámos o que revela o discurso dos professores, sobre as suas práticas no exercício educativo.

## **5.1 - Análise e interpretação dos dados**

### **5.1.1 - Dados dos questionários**

Os questionários, que se encontram anexos a este trabalho (ver Anexos I e II), foram aplicados aos alunos de 2º ano e 4º ano de escolaridade e aos professores de Português. A duração da aplicação dos questionários foi de quatro semanas, durante as últimas semanas do mês de novembro de 2016 e as primeiras duas semanas de junho de 2017. Foram aplicados 210 questionários a alunos, dos quais 20 foram descartados, pois esses alunos disseram que nunca tiveram um professor marcante de Português em nenhuma disciplina curricular. Portanto, esses questionários não foram analisados, embora façam parte dos dados coletados.

#### **1. Questionário aos alunos**

O questionário aos alunos, constituído por 11 perguntas, fechadas e abertas, pretendia saber se os alunos participantes tiveram algum professor de língua portuguesa que marcou positivamente a sua formação escolar. Além disso, o questionário também indagou sobre as características marcantes desses professores e as abordagens pedagógicas por eles utilizadas.

Depois de confirmar os dados pessoais dos alunos participantes, na 3ª pergunta, perguntámos se *“você teve um professor de língua portuguesa que marcou positivamente a sua formação escolar?”*; 100% dos alunos (n=190) responderam “Sim”.

Para obter uma explicação detalhada desse professor, nas 4ª e 5ª perguntas, pedimos aos alunos para escolherem as características marcantes de professor, incluindo “Grande cultura geral”, “Sabia explicar bem”, “Utilizava exemplos”, como indicado no Quadro 6.

<b>Caraterísticas</b>	<b>Nº de respondentes</b>	<b>Percentagem<sup>18</sup></b>
Grande cultura geral	120	63.16%
Acolhimento	100	52.63%
Acessibilidade	90	47.37%
Respeito	120	63.16%
Saber explicar bem	150	 78.95%
Carisma pessoal	100	52.63%
Estimular a participação dos alunos	110	57.89%
Uso de recursos didáticos variados	70	36.84%
Domínio da matéria	100	52.63%
Aulas organizadas	150	 78.95%
Possuir bom humor	120	63.16%
Disposição para ouvir os alunos	130	68.42%
Abordagem problematizadora e crítica	80	42.11%
Despertar a vontade de saber	70	36.84%
Desenvolver atividades variadas	90	47.37%

<sup>18</sup> As percentagens do presente trabalho de tese são resultados de arredondamento.

Enriquecer aula contando histórias e casos	100	52.63%
Utilizar exemplos	100	52.63%
Capacidade de tornar os conteúdos significativos	120	63.16%
Outra(s):	10	5.26%

Quadro 6: Caraterísticas marcantes de um professor de português

Além das caraterísticas listadas pela investigadora, os alunos adicionaram outras que consideravam importantes como:

- “*Bom domínio de conhecimentos, tem paciência.*” (Aluno de 4º ano)
- “*Trabalhadora, simpática e responsável.*” (Aluno de 2º ano)
- “*Bom domínio de técnicas de interpretação, bom domínio da língua portuguesa.*” (Aluno de 2º ano)
- “*É uma pessoa interessante.*” (Aluno de 2º ano)

Um aluno de 4º ano deu a seguinte resposta: “*Tem ambos aspetos positivo e negativo. Ele é tão excelente que ele pode resolver todas as minhas perguntas estranhas. Mas desde ele ser meu professor principal, a minha capacidade de falar português já se torna tão má por causa da falta de oportunidades de praticar.*”

Importa salientar que os estudantes chineses praticamente não respondem às questões abertas. Com efeito, trata-se de um elemento cultural a ter em atenção, uma vez que a cultura chinesa considera pouco educado referenciar aspetos negativos. Apesar disso, incluímos perguntas abertas no questionário e obtivemos respostas que, sendo minoritárias, nos permitem, de algum modo, retirar algumas ilações finais.



Uma análise ao Quadro 6 permite-nos verificar quais são as características privilegiadas pelos alunos. Assim, e por ordem decrescente de importância, os respondentes assinalam:

- 1 – “Saber explicar bem” e “Aulas organizadas” (n=150 cada).
- 2 – “Disposição para ouvir os alunos” (n=130).
- 3 – “Grande cultura geral”, “Respeito”, “Possuir bom humor” e “Capacidade de tornar os conteúdos significativos” (n=120 cada).
- 4 – “Estimular a participação dos alunos” (n=110).
- 5 – “Acolhimento”, “Carisma pessoal”, “Domínio da material”, “Enriquecer aula contando histórias e casos” e “Utilizar exemplos” (n=100 cada).
- 6 – “Acessibilidade” e “Desenvolver atividades variadas” (n=90 cada).
- 7 – “Abordagem problematizadora e crítica” (n=80).
- 8 – “Uso de recursos didáticos variados” e “Despertar a vontade de saber” (n=70 cada).

Em síntese, os estudantes das universidades chinesas inquiridos parecem privilegiar aspetos relacionados com a capacidade de professores em planear a aula e transmitir e interpretar as informações, a relação empática com os seus alunos e a sua capacidade de ouvir.

Em relação à avaliação da influência do professor de língua portuguesa enquanto uma das motivações dos alunos para escolher este curso, 42% dos alunos escolheram “não foi uma influência”; a maior parte dos alunos considera que foi “apenas uma dentre outras, mas com um peso importante na minha decisão” (32%), ou foi “fundamental. Se não fosse isso não teria feito esta opção” (26%). Ninguém escolheu a opção “pequena e não determinante na opção”.

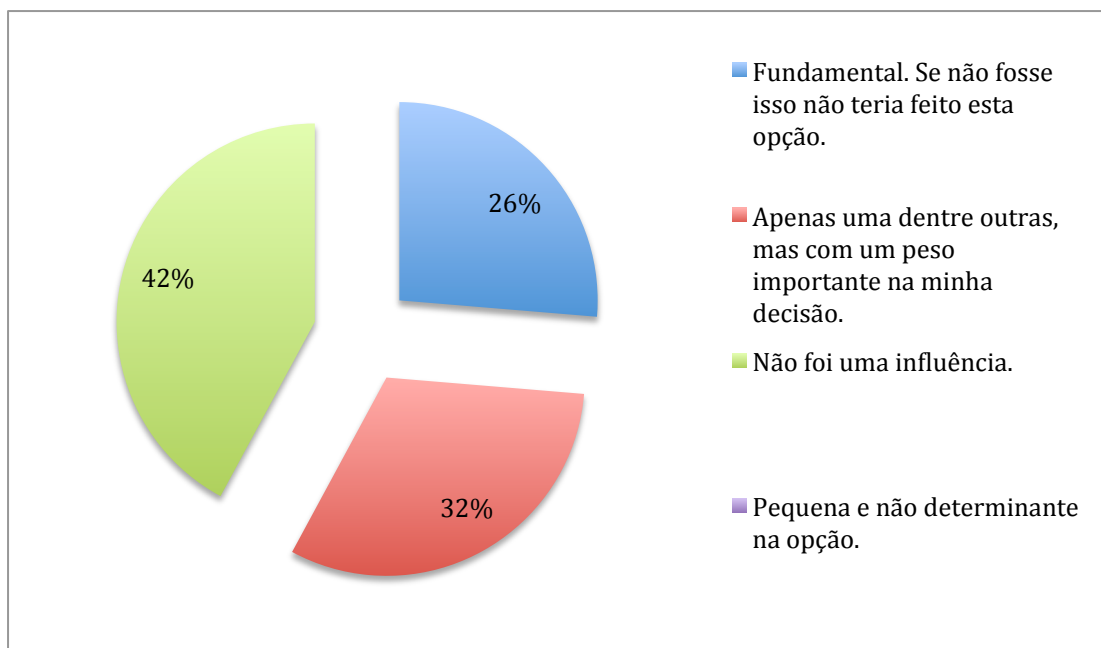


Gráfico 1: Influência do professor de língua portuguesa enquanto motivação dos alunos para escolher este curso

Em síntese, o professor continua a assumir um papel de protagonista não só na sala de aula, mas também na escolha por parte dos alunos de um curso de Licenciatura. Assim sendo, o desenvolvimento profissional dos professores mantém e aumenta a sua importância no ensino superior.

Questionados os alunos sobre que dificuldades têm enfrentado na sua aprendizagem do Português, salientamos quatro possibilidades de resposta. A maioria dos inquiridos (79%) considera que a produção oral constitui a maior dificuldade para eles neste processo, enquanto 47% mencionam a produção escrita e os restantes (16%) indicam a leitura. Outras dificuldades apresentadas pelos alunos (21%) são: a) compreensão oral (n=18) e b) as diferenças entre português europeu e português brasileiro (n=22) (Gráfico 2).

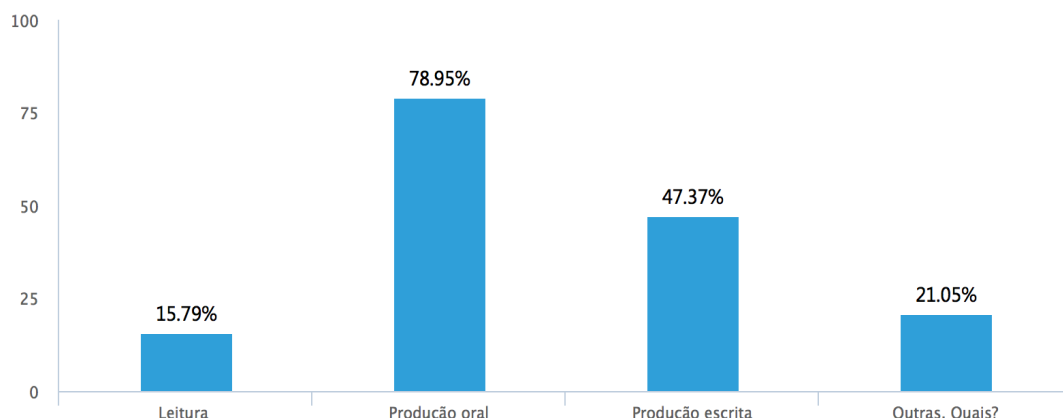


Gráfico 2: Dificuldades na aprendizagem do Português

Perante estes resultados, parece-nos poder perceber que o ensino do Português na China não privilegia o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, tanto a oral como a escrita. Para os alunos chineses não é fácil a sua integração, pois existe um conjunto de fatores que dificultam a mesma, tais como: nova língua, nova cultura, novos hábitos, novas formas de estar na vida, que são diferentes daqueles a que o aluno chinês está habituado.

A prática do ensino da LP, através do método da gramática-tradicional, desenvolve a competência de leitura dos alunos chineses, permite-lhes ganhar nova consciência do mundo que os rodeia, facilitando acesso aos mais variados tipos de informação. De acordo com Costa (1991), “no que diz respeito ao ensino do português, o professor tem uma função determinante para o alargamento da competência linguística dos seus alunos (...) tem também de ter um sólido conhecimento linguístico e gramatical que lhe permita ensinar, orientando assumidamente as aprendizagens” (p. 18).

Na sétima questão, formulámos esta pergunta de escolha múltipla: “O que acha mais importante na aprendizagem da Língua Portuguesa?” (Gráfico 3).

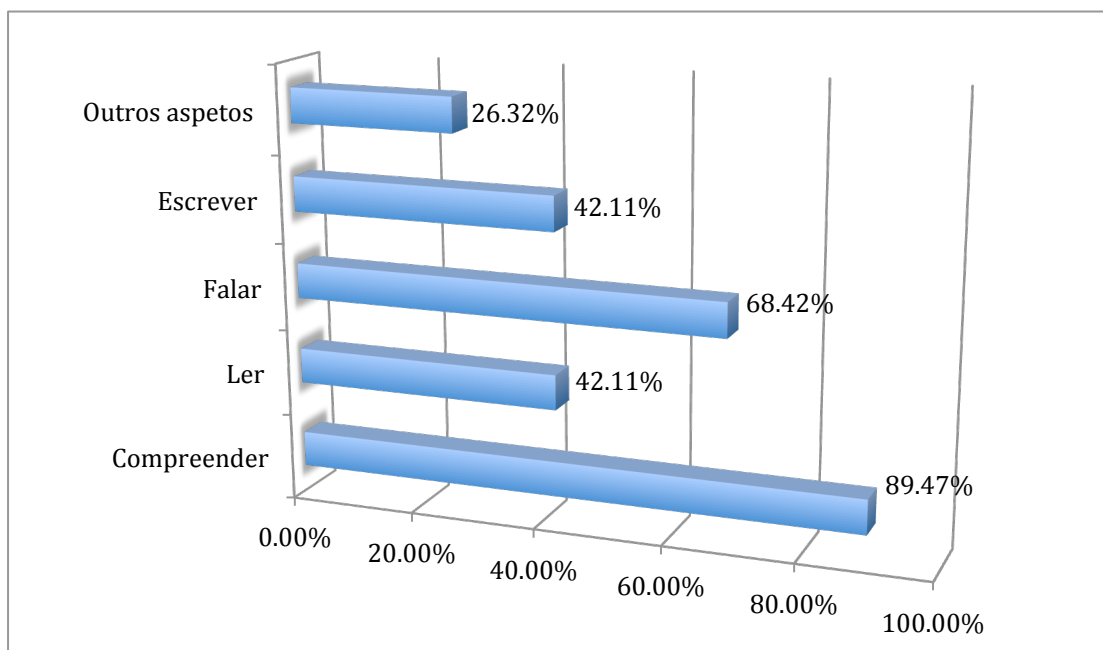


Gráfico 3: Aspeto mais importante na aprendizagem da LP

Para a maior parte dos alunos participantes (90%), o mais importante aspeto na aprendizagem da LP é compreender, seguido por falar (escolhido por 68% dos alunos), escrever (42%) e ler (42%).

Portanto, dois grandes objetivos no ensino e na aprendizagem da LP podem ser esclarecidos. Quando entendemos língua como um sistema de opções comportamentais, o objetivo deve ser desenvolver nos alunos as habilidades de expressão e compreensão de informações verbais: o uso real da língua em situações sociais específicas. Se a língua for vista como objeto de estudo, o objetivo passa a ser o conhecimento consciente do sistema linguístico, saber a respeito da língua. A ênfase num ou noutro caracteriza um ensino mais prático ou teórico.

Devemos ressaltar que a ênfase dada a um deles não exclui o outro, e que no ensino de 1º e 2º ciclos deve predominar o desenvolvimento das habilidades gramaticais e de comunicação sobre a aquisição de conhecimentos da língua, pois outros conhecimentos da língua só podem ser desenvolvidos nos alunos a partir de um bom domínio das mesmas por parte deles.

A partir da década de 1950, privilegiou-se métodos e técnicas de ensino com vista a garantir a eficiência da aprendizagem dos alunos e a defesa da sua neutralidade

científica (Soares, 1978). No entanto, na China, o método pedagógico mais utilizado na aula de PLE é verbal, seguido por método ativo e intuitivo, conforme os dados fornecidos pelos alunos (Gráfico 4).

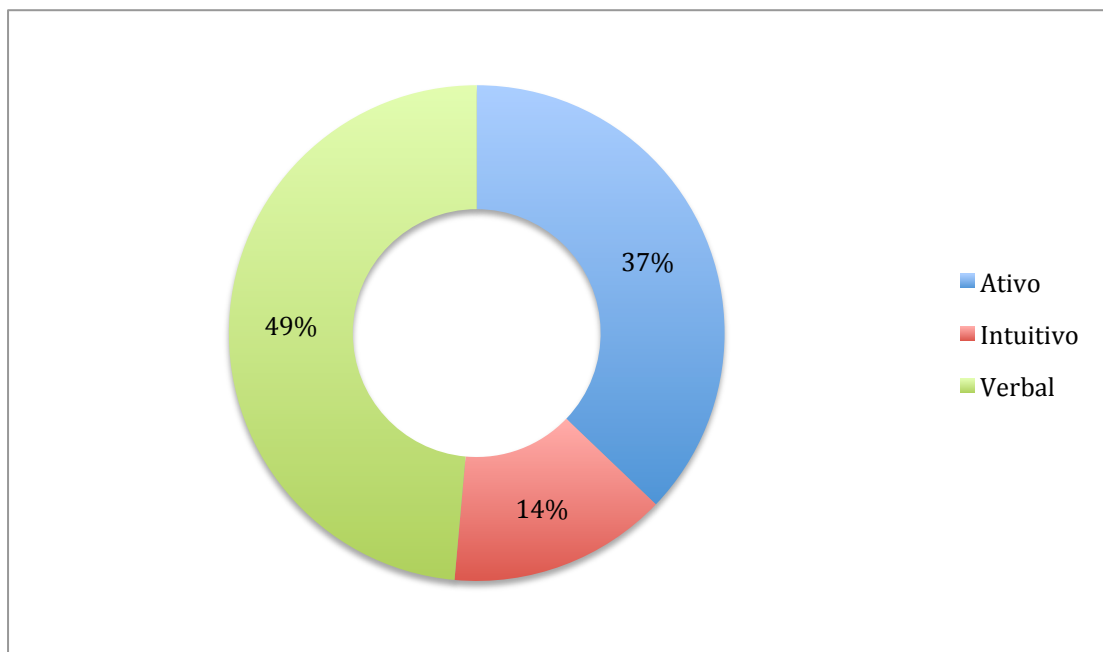


Gráfico 4: Métodos pedagógicos no ensino e na aprendizagem de PLE

Na China, muitos professores universitários, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam. Dessa forma, “as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar” (Soares, 1978, p. 24). A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, reproduz os processos pelos quais passaram ao longo da sua formação, centraliza-se na sua própria pessoa, nas suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino.

O que de facto ocorre é que a grande maioria dos professores universitários ainda vê o ensino principalmente como transmissão de conhecimento através das aulas expositivas. No entanto, à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser somente o de ensinar, e passa a ser

também o de ajudar o aluno a aprender. Neste contexto, educar deixa de ser a “arte de introduzir ideia na cabeça das pessoas, mas de fazer brotar ideias” (Werner, 1984, pp. 14-15).

Com isto, o ensino passa a ser mais do que a transmissão de conhecimento. Passa a exigir o fornecimento de métodos e de ferramentas para o desempenho desse papel ativo. Dessa forma, a atenção principal na ação educativa transfere-se do ensino para a aprendizagem. Assim, o professor, mais do que transmissor de conhecimento, é um facilitador da aprendizagem.

Em relação ao conteúdo a ser ensinado, muitos alunos participantes disseram que, quando tinham matérias interessantes ou bem preparadas, sentiram que fixaram melhor. Uma fragilidade enfrentada no ensino e na aprendizagem da LP na China é a falta dos materiais didáticos. Existem poucos manuais produzidos na China, atendendo às características dos estudantes chineses na aprendizagem da LP, e os manuais elaborados em Portugal e no Brasil não são apropriados para eles.

Portanto, no processo de ensino e de aprendizagem da LP utilizam-se vários instrumentos de apoio pedagógico, tais como livros, vídeos, TV, projetores. Na sala de aula, é comum a utilização de livros didáticos, CD ou os materiais produzidos pelo professor.

Os materiais autênticos, por exemplo, livros didáticos, romances, jornais, encontram-se no ambiente onde ocorre o processo de ensino e de aprendizagem e podem transformar-se em bons materiais didáticos, desde que sejam utilizados de forma adequada e correta. Os materiais didáticos são instrumentos complementares que ajudam a transformar as ideias em factos e em realidades; auxiliam na transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e factos para o campo da consciência, onde se transformam em ideias claras e inteligíveis. Atualmente, é impossível discutir o ensino de algumas disciplinas do curso da LP sem fazer referência a este recurso.

Além disso, a inclusão das TIC nas aulas revela uma abertura a um potencial

de aprendizagem, serve como mais um suporte interativo que, depois de adequado às diferentes situações, estimula nos alunos as suas capacidades de pesquisa e aumenta o volume dos seus conhecimentos, de uma forma quase imediata. Os recursos assíncronos que têm maior protagonismo são os *blogs*, *wikis*, fóruns, correio eletrónico e *WebQuests*.

No que diz respeito às áreas de disciplinas, 40% dos alunos pensam que fixam melhor as disciplinas de Economia, Literatura e História. Para eles, “*a língua também é um elemento cultural. Conhecer uma língua não é só aprender os conhecimentos linguísticos e gramáticos, mas também conhecer a história dessa língua e a literatura que é escrita nessa língua*”.<sup>19</sup>

Os dados apresentados sinalizam uma situação muito interessante: os alunos sugerem que é melhor mudar algumas disciplinas obrigatórias para opcionais, a fim de permitir a liberdade de escolha. Eles desejam que se acrescente disciplinas sobre temas específicos, como culturais, económicos, diplomáticos, e se reduza a carga horária das disciplinas obrigatórias que visam treinar a fonética, a gramática, o léxico e a sintaxe.

Em síntese, estudar uma LE é fundamentalmente estudar a cultura em que ela está inserida; assim, no processo de ensino-aprendizagem, é favorável encontrar as diferenças e semelhanças entre as culturas materna e da língua-alvo, e levar os alunos a integrar-se não só na língua estudada, mas também na sociedade em que essa língua está inserida, tornando a aprendizagem de LE numa aprendizagem prática e significativa, como defende Cunha (1981).

## **2. Questionário aos professores**

O questionário aos professores foi composto por 20 perguntas, procurando verificar as experiências de formação dos professores, analisar as atividades da prática pedagógica e os seus efeitos, e recolher informações e opiniões sobre a combinação entre teorias e práticas.

---

<sup>19</sup> Resposta de um aluno participante do 2º ano.

Na primeira parte, investigámos os dados pessoais e profissionais dos professores participantes. Num total de 20 professores participantes, 17 são professores chineses e 3 leitores portugueses. A maior parte dos professores são do género feminino (n=18) e só há 2 professores do género masculino, o que é uma situação semelhante à situação dos alunos - a proporção feminina é muito superior à masculina.

Após a investigação, pudemos confirmar que o corpo docente de Português da China é muito jovem. Há quinze anos havia cinco ou seis universidades que ensinavam português e hoje passou para trinta e três. Esta explosão teve a seguinte consequência: os professores tiveram de ser encontrados entre jovens recém-mestrados, ou seja, a China produziu professores “à pressa”. As pessoas faziam mestrado, terminavam as suas formações e logo a seguir começavam a dar aulas (ver Quadro 7).

Na China, falta uma coordenação a nível nacional, cabe às autoridades governamentais decidir sobre a criação do curso em Língua Portuguesa e algumas IES começaram a recrutar alunos sem terem reunido as condições indispensáveis. Portanto, existe uma grande falta de professores de português, não há professores suficientes para assegurarem todas as disciplinas previstas no programa. Quanto aos professores estrangeiros, o número também é diminuto, não podendo atingir uma proporção de 1:1 em relação aos professores chineses.

<b>Nacionalidade</b>	Chinesa	dos países de língua oficial portuguesa
	17	3
<b>Género</b>	Masculino	Feminino
	2	18



<b>Idade</b>	<25 anos	25-40 anos	40-60 anos	>60 anos
	0	18	2	0
<b>Anos de serviço</b>	<5 anos	5-10 anos	>10 anos	
	4	8	8	
<b>Formação académica</b>	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	
	0	12	8 <sup>20</sup>	
<b>Qualificação profissional</b>	Professor auxiliar	Professor associado	Professor catedrático	
	15	5	0	
<b>Situação profissional</b>	Nomeação definitiva	Nomeação provisória	Professor contratado	
	14	0	6	
<b>Classes em que leciona<sup>21</sup></b>	1º ano	2º ano	4º ano	
	10	10	8	

Quadro 7: Dados pessoais e profissionais dos professores participantes

Na segunda parte, analisámos a situação de formação contínua dos professores participantes nos últimos 2 anos.








Relativamente à importância da formação em língua portuguesa para o ensino superior, todos os respondentes pronunciaram-se afirmativamente, e igualmente todos

<sup>20</sup> Entre esses 8 professores, 5 são estudantes de Doutoramento.

<sup>21</sup> A maior parte dos professores chineses de Português tem que assumir a responsabilidade de lecionar mais de uma classe.

frequentaram ações de curta duração nos últimos dois anos. Nestas ações, os conteúdos / temáticas versados(as) centraram-se em (Quadro 8):

- 1 – “Canções e TIC no ensino da pronúncia” (n=20).
- 2 – “Literaturas, culturas e identidades no ensino do PLE” (n=17).
- 3 – “Bases do ensino comunicativo de LP” (n=15).
- 4 – “Tradução simultânea” (n=10).
- 5 – “O ensino em escrita de PLE” (n=7).
- 6 – “Cinema em Português” (n=6).
- 7 – “Quadro Europeu Comum Referência Produção escrita leitura extensiva” (n=2).

Conteúdo/temática	Nº de respondentes	Percentagem
Quadro Europeu Comum Referência Produção escrita leitura extensiva	2	 10%
Tradução simultânea	10	 50%
O ensino em escrita de PLE	7	 35%
Bases do ensino comunicativo de LP	15	 75%
Cinema em Português	6	 30%
Literaturas, culturas e identidades no ensino do PLE	17	 85%
Canções e TIC no ensino da pronúncia	20	 100%

Quadro 8: O conteúdo/temática das ações de formação

Estas ações foram organizadas sempre por uma universidade ou instituição do ensino superior. As modalidades de formação contínua centraram-se em curso, módulo, oficina, círculo de estudos, seminário, disciplina singular no ensino superior e projeto, entre os quais a modalidade mais frequentada foi seminário (100%).

Para clarificar as motivações que levaram os professores a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo, utilizámos a escala de 1 a 3 para cada um dos itens que se seguem (Quadro 9): 1= não importante; 2= algo importante; 3= muito importante.

<b>Opções</b>	<b>Não importante</b>	<b>Algo importante</b>	<b>Muito importante</b>
Progredir na carreira	5	10	5
Aumentar oportunidade profissional	2	16	2
Promover o desenvolvimento pessoal	0	0	20
Desenvolver novas ideias para o trabalho/ensino	0	3	17
Responder às novas exigências associadas ao trabalho	1	4	15
Mudar a maneira como organizar o processo de ensino e de aprendizagem	3	10	7
Desenvolver as destrezas profissionais	1	10	9

Implementar as políticas da Administração Central	13	7	0
Desenvolver projetos em colaboração com colegas	6	12	2
Construir recursos didáticos com colegas	2	13	5
Outra(s). Qual(ais)?	0	0	0

Quadro 9: As motivações principais que os levaram a participar em formação contínua

Uma análise ao Quadro 9 permite-nos verificar quais são as motivações privilegiadas pelos professores. Assim, e por ordem decrescente de importância, os respondentes assinalam:

- 1 – “Promover o desenvolvimento pessoal” (n=20).
- 2 – “Desenvolver novas ideias para o trabalho/ensino” (n=17).
- 3 – “Responder às novas exigências associadas ao trabalho” (n=15).
- 4 – “Desenvolver as destrezas profissionais” (n=9).
- 5 – “Mudar a maneira como organizar o processo de ensino e de aprendizagem” (n=7).
- 6 – “Progredir na carreira” e “Construir recursos didáticos com colegas” (n=5 cada).
- 7 – “Aumentar oportunidade profissional” e “Desenvolver projetos em colaboração com colegas” (n=2 cada).
- 8 – “Implementar as políticas da Administração Central” (7 respondentes consideraram que é “algo importante”).

Em síntese, as motivações mais privilegiadas pelos respondentes são aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal e profissional, pelo que podemos














concluir que os professores chineses participam em ações da formação contínua com o objetivo de melhorar os seus próprios desempenhos, em vez de as considerarem como exigências externas ou pressão.

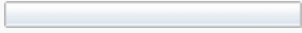
No desenvolvimento das atividades em sala de aula, os professores tentam integrar o foco nas habilidades de ouvir, de ler, falar e de escrever, utilizando as metodologias comunicativa e de trabalho por tarefas, como se pode verificar no Quadro 10.

Conteúdo/temática	Nº de respondentes	Percentagem
Metodologia de trabalho por tarefas	20	100%
Aplicação de multi-média	16	80%
Metodologia comunicativa	20	100%
Abordagem da gramática tradicional	18	90%
<i>E-learning</i>	13	65%

Quadro 10: Metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa Estrangeira

Para os 20 respondentes, no processo de ensino e de aprendizagem de PLE, combinando com as características próprias do aluno chinês, os professores têm que ser mais explicativos, organizados e engraçados (ver Quadro 11).

<b>Opções</b>	<b>Nº de respondentes</b>	<b>Percentagem</b>
Grande cultura geral.	18	 90%
Acolhimento, acessibilidade e respeito.	15	 75%
Saber explicar bem.	20	 100%
Carisma pessoal.	10	 50%
Estimular a participação dos alunos.	20	 100%
Despertar vontade de saber.	10	 50%
Aulas organizadas.	20	 100%
Uso de recursos didáticos variados.	19	 95%
Desenvolvimento de atividades variadas.	20	 100%
Possuir bom humor.	10	 50%
Disposição para ouvir os alunos.	13	 65%
Enriquecer a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos.	9	 45%
Capacidade de tornar os conteúdos significativos.	10	 50%

Outras	0	 0%
--------	---	---

Quadro 11: Caraterísticas que consideram fundamentais

Uma análise ao Quadro 6 permite-nos verificar quais são as caraterísticas privilegiadas pelos professores. Assim, e por ordem decrescente de importância, os respondentes assinalam:

1 – “Saber explicar bem”, “Estimular a participação dos alunos”, “Aulas organizadas” e “Desenvolvimento de atividades variadas” (n=20 cada).

2 – “Uso de recursos didáticos variados” (n=19).

3 – “Grande cultura geral” (n=18).

4 – “Acolhimento, acessibilidade e respeito” (n=15).

5 – “Disposição para ouvir os alunos” (n=13).

6 – “Carisma pessoal”, “Despertar vontade de saber”, “Possuir bom humor”, “Capacidade de tornar os conteúdos significativos” (n=10 cada).

7 – “Enriquecer a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos” (n=9).

Podemos concluir que os aspetos mais privilegiados pelos professores correspondem aos aspetos escolhidos pelos alunos respondentes, que são saber explicar bem e aulas organizadas, só que os professores salientem mais duas caraterísticas - estimular a participação dos alunos e desenvolvimento de atividades variadas.

As professoras veem contribuições significativas da formação contínua na prática docente. Nessa perspetiva, a formação contínua configura-se como processo de desenvolvimento em interação com a realidade, possibilitando aos docentes consciências a consciencialização das suas dificuldades e a procura de aperfeiçoamento profissional e pessoal.

No entanto, na China, o conhecimento teórico foi assinalado nas pesquisas como precário por parte dos professores em serviço e devido à formação inicial insuficiente; os professores, durante o exercício de suas atividades, procuram caminhos alternativos para a sua prática, sem o mínimo de reflexão.

Além disso, na China continental, as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional para os professores em serviço que ensinam português são extremamente insuficientes.

Oportunidades	Nº de respondentes	Percentagem
Palestras ou cursos curtos no Centro de Desenvolvimento Profissional dos Professores da universidade	18	90%
Projetos do Centro de Investigação Cultural Latino-Americano da universidade	16	80%
Centro de Investigação Linguística da universidade	12	60%
O Desenvolvimento profissional junto com o desenvolvimento dos alunos	10	50%
Ainda não conheço bem	5	25%

Quadro 12: Oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional no local de trabalho

A maior parte das oportunidades vêm de palestras ou de cursos curtos no Centro de Desenvolvimento Profissional dos Professores da universidade (90%), seguido de projetos do Centro de Investigação Cultural Latino-Americano da universidade (80%), Centro de Investigação Linguística da universidade (60%) e o



desenvolvimento profissional junto com o desenvolvimento dos alunos (50%), 25% dos professores ainda não conhecem bem as oportunidades existentes no seu local de trabalho.

Em síntese, as respostas dadas pelos docentes do ensino superior chinês, que ensinam o português língua estrangeira, parecem apontar para o seguinte: primeiro, os seus focos de atenção respondem aos requisitos dos alunos chineses; segundo, mesmo que eles tenham a consciência da importância de uma formação contínua, há falta de entidades formadoras na China continental; terceiro, é preciso sublinhar a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores, face às abordagens monótonas utilizadas pelos professores.

### **Síntese dos resultados dos questionários**

Analizadas as respostas dadas, quer por estudantes, quer por professores, relativamente ao ensino/aprendizagem do português em algumas IES na China, torna-se pertinente tecer algumas considerações.

Numa sociedade que está a passar por rápidas e drásticas mudanças em todos os âmbitos, o professor não pode ser considerado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, mas como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida. Assim, as transformações levantaram um amplo questionamento no que diz respeito à formação docente, pelo que se torna necessário discutir de que maneira essa formação tem acontecido.

Os dados demonstram que todos os professores participantes têm um desempenho positivo na formação e acham que é importante para o ensino superior. As motivações principais que os levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo concentram-se em promover o desenvolvimento pessoal, desenvolver novas ideias para o trabalho/ensino e responder às novas exigências associadas ao trabalho. Uma parte dos professores considera que essa formação tem importância no desenvolvimento de destrezas profissionais, na

construção de recursos didáticos com colegas e até mesmo no aumento de oportunidades profissionais.

No entanto, as formações em que os professores participaram apresentam poucos temas e modelos, de acordo com as informações recolhidas, concentrando-se em 7 categorias. Além disso, a única entidade formadora que organizou essas formações é uma universidade ou instituição do ensino superior.

Portanto, duas fragilidades no processo de formação dos professores de língua portuguesa podem ser detetadas: a insuficiência de entidades formadoras e de ações de formação.

Macau, ponte de ligação entre Portugal e a China, serve como um centro de formação de professores chineses de português, possuindo um sistema de formação de professores de português relativamente completo. Os cursos visam responder, de forma estruturada, quer às dúvidas que os professores de língua portuguesa têm vindo a colocar, quer a ajudar a desenvolver estratégias específicas que os professores possam aplicar na sua prática diária.

Face às experiências de formação de professores em Macau, os centros de formação na China continental devem:

- a) Identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecendo as respetivas prioridades;
- b) Promover as ações de formação contínua que respondam às prioridades definidas;
- c) Elaborar planos de formação, podendo estabelecer protocolos de cooperação com outras entidades formadoras;
- d) Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e ensino associados;
- e) Promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos de poder local;

- f) Criar e gerir centros de recursos.

Quando os professores veem a formação como instrumento de mudança do seu comportamento na relação ensino-aprendizagem, com novas posturas de procedimentos, significa que os professores já vislumbram na formação uma estratégia para uma nova abordagem na relação ensino-aprendizagem.

É preciso também considerar a formação como prática constante. O professor deve estar preparado para a dinâmica da aprendizagem e das mudanças que ocorrem no campo educativo contemporâneo. Há que considerar as inúmeras variáveis que possam influenciar, como o contexto político-ideológico da formação. É um desafio histórico construtivo e reflexivo verificar se essas correntes atingem o objetivo de mostrar a necessidade de preparar o professor de língua portuguesa como aquele que, na sua práxis, contribuirá para o despertar crítico dos seus alunos, atribuindo um novo significado ao mundo, usando a nova língua como um instrumento, uma nova janela que se abre e um olhar diferente do contexto social em que se inserem.

### **5.1.2 - Dados das entrevistas**

As entrevistas foram efetuadas a vinte professores do ensino superior, que lecionam em Cursos de Licenciatura de Língua e Literatura Portuguesas. Atendendo às perceções manifestadas pelos docentes, são consideradas três categorias essenciais: a) competências essenciais para a docência, b) formação inicial e contínua, e c) aplicação de teorias na prática, com as respetivas subcategorias. O número de ocorrências corresponde ao somatório de todas as referências semânticas assinaladas por recorte no discurso dos entrevistados.

Apresentamos, de forma seguida, os resultados:

#### **a) Perfil dos entrevistados**

Inicialmente, apresentamos o perfil dos entrevistados.

Os entrevistados optaram por ser professor(a) de português por diversas razões que apresentamos de seguida.

Beatriz, 30 e poucos anos: *“Decidi ser professora porque essa era uma profissão que me fascinava desde quando estava na escola. Para mim, era uma carreira criativa e estimulante. O meu entusiasmo inicial ajudou-me a superar as dificuldades que tiveram no início da carreira.”*

Mafalda diz: *“Quem me influenciou muito na escolha de minha carreira foi o meu pai, que era professor. O que me ajuda a insistir na profissão é saber que estou a moldar a mente dos jovens.”*

Olívio tinha um emprego com bom salário numa empresa internacional, mas escolheu a profissão de professor. *“Um dia pensei: ‘Até quando vou continuar nesta vida?’ Decidi procurar um emprego em que pudesse lidar mais com gente do que com coisas. Não há nada que se compare com a educação. Trabalha com jovens. É muito humano.”*

Catarina: *“O que me motivou a escolher essa profissão foi ter tido uma excelente professora na universidade. Ela gostava muito de ensinar, que me inspirou.”*

Inês: *“As pessoas são atraídas à educação porque amam os jovens, ou porque gostam de estar com eles, de vê-los desabrochar e desenvolver-se, tornando-se mais capazes e mais competentes no mundo... O professor dá de si mesmo para beneficiar outros. Eu ensino na esperança de tornar o mundo um lugar melhor.”*

Apesar das dificuldades e dos obstáculos enfrentados pelos professores, milhares de homens e mulheres sentem-se atraídos por esta profissão.

A maior parte dos entrevistados lecionam mais de 4 disciplinas diferentes, incluindo Português Elementar, Português Avançado, Produção Oral, Literatura, Produção de Escrita, Tradução e outras disciplinas opcionais. Como referimos anteriormente, a China produz professores de português “à pressa”, e cada professor que entrevistámos tem uma tarefa pesada de ensino, além de a carga de investigação científica.

## **b) Competências essenciais para a docência**

De acordo com Perrenoud (2001), as competências podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões, que habilitam a pessoa para vários desempenhos, não apenas na vida escolar, mas em todos os aspectos de existência pessoal. As competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos.

Um bom professor tem de ter, necessariamente, valores: honestidade, isenção, altruísmo, solidariedade, entre outros. Como diz a professora Catarina Yao, “*um bom professor é, decreto, uma boa pessoa. Justa, honesta, amante do saber e da verdade. Atenta à realidade que o cerca e, especialmente, à dos jovens a que ensina, deverá ser capaz de se adaptar às circunstâncias e moldar a sua ação. Ação esta que deverá ser sempre ponderada, pois tudo o que um professor faz será alvo de escrutínio; além disso, está provado que, essencialmente, perante jovens, o que fica é a nossa ação e não tanto as nossas palavras*”.

“*Para um professor de excelência, a sua profissão, mais do que um emprego, é uma carreira. Em que procura, ao longo dela, reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos*”, sublinhou o professor Vitor Yin. Assim, acreditamos que faz parte de uma comunidade de educadores em que todos têm o maior orgulho na sua profissão. Sabe que crescerá profissionalmente a cada ano que passa e que, num mundo em constante mudança, só uma atualização permanente o poderá fazer singrar. O professor Vitor Yin salientou precisamente este aspeto, “*um bom professor é aquele que todos os anos letivos procura inovar os seus programas com as atualizações decorrentes do desenvolvimento da disciplina. Para isto ele tem, naturalmente, de fazer investigação*”.

A professora Sílvia Yan diz, “*um bom professor é aquele que encara cada aula como um desafio, expressando a sua profunda paixão em poder interagir num contexto educativo, conquistando desta forma um avanço significativo na aprendizagem dos seus discípulos*”. Um professor de excelência acredita que tem a

responsabilidade de motivar os seus alunos a serem cada vez melhores. Tem, por isso mesmo, a melhor das expectativas em relação ao futuro destes. Tenta, por todos os meios, aconselhar os seus alunos sobre o melhor caminho para conseguirem progredir. “*Para que um aluno esteja motivado, é sempre necessário que sejam estabelecidos objetivos finais e intermédios e que lhes seja dado feedback dos seus progressos*”, sublinhou a professora Sílvia Yan.

Além dos aspetos referidos anteriormente, o professor ainda tem de ser um bom comunicador. No ponto de vista da professora Ana Carolina, “*um bom professor tem de ser um bom comunicador, mas , para isso, o processo de comunicação, neste caso como os alunos, tem de ser biunívoco, ou seja, não só emite mensagens, com conteúdo apropriado, como recebe o feedback dessa mensagem. Esta recepção pode estar naquilo que observa enquanto comunica: linguagem corporal, expressão facial, por exemplo*”. Um bom professor deve ter a capacidade de, se necessário, redefinir objetivos e adaptar o seu discurso à realidade. Se o grupo não está a perceber, então ele tenta comunicar de forma ainda mais simples. “Mesmo em matérias muito complexas, a arte do professor está em descomplicar, em descodificar”, confirma Cardoso (2013, p. 73).

Resumindo todas as respostas dos professores entrevistados, as competências e habilidades que não podem deixar de existir no trabalho são: respeitar as identidades e as diferenças; utilizar a linguagem como meio de expressão, desenvolver a comunicação e a apreensão de informações; inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; adquirir, avaliar e transmitir informações; compreender os princípios das tecnologias e as suas relações integradoras; entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver a criatividade; saber conviver em grupo e aprender a aprender.

Existem competências e habilidades que são necessárias para a formação de professores, mas não é possível determinar listas fixas de competências e habilidades,

pois estas se desenvolvem de acordo com as necessidades dos aprendentes (professores e/ou alunos) e da comunidade na qual estão inseridos (Felix, 2009).

Nóvoa (2007) cita que é impossível definir um “bom professor”, além de enfatizar que uma simples enumeração de intermináveis competências é insuportável, pois, ainda segundo o mesmo autor: “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (p. 2).

De acordo com os professores entrevistados, a competência pedagógica é flexível, depende do momento histórico, dos interesses da sociedade e das pessoas, dos valores morais e éticos, das relações de afetividade que são construídas. Por isso ela não pode ser apresentada sob a forma de uma receita, mas tem de ser construída no decorrer da vida e da história de cada um.

Seja para professores, seja para alunos existem habilidades e competências importantes. De acordo com Felix (2009), as competências que os professores devem desenvolver permeiam todas as ações do processo de ensino e de aprendizagem, incluindo a incitação da pesquisa, a descoberta, a transformação de pontos fracos em fortes, a aprendizagem contínua, a desmotivação em entusiasmo e ação, onde professores e alunos alcançam o desenvolvimento das suas competências e habilidades conjuntamente.

No trabalho baseado em competências, a atitude do professor em relação às novas tecnologias tem de ser diferente, é importante não ignorar os saberes anteriormente adquiridos ou as habilidades dos alunos e dos professores que possam ser mobilizadas em situações novas. Resumindo as respostas dos entrevistados, esses momentos devem ser constantes e presentes na atitude do professor, do mesmo modo que os professores devem ser capazes para atuarem como técnicos pedagógicos em tecnologias educativas, sendo especialistas em *softwares*, internet, *sites*, uso do vídeo e outros recursos tecnológicos, pois é parte da competência dos mesmos, assim como

saber expressar ideias, articular questões teóricas e práticas que envolvam ensino e aprendizagem.

**c) O processo da formação de professores de Língua Portuguesa:  
Formação inicial e contínua**

A maior parte dos professores entrevistados (80%, n=16) confirmaram que não tinham formação inicial como professor de LP e começaram a dar aulas como recém-licenciados ou recém-mestres. Segundo eles, falta um sistema de formação adequado assim como ações de formação para os professores de LP na China continental. Com efeito, a maior parte das formações são organizadas pelas universidades de Macau, como o Instituto Politécnico de Macau (IPM) e a Universidade de Macau (UM). É difícil para um docente continuar a formação na China continental. Quanto às universidades de Macau, os diretores confirmaram publicamente a ideia de “transformar” a cidade num centro ou plataforma de formação de professores chineses de português.

Existe, ainda, uma outra dificuldade relacionada com o facto do ensino do português ter resultado numa explosão na última década. Há quinze anos havia cinco ou seis universidades que ensinavam português e atualmente passou para trinta e três. Esta explosão teve uma consequência: os professores tiveram de ser encontrados entre jovens recém-licenciados ou recém-mestres, ou seja, a China produziu professores sem a formação adequada. As pessoas licenciavam-se, terminavam as suas formações, faziam mestrado e logo a seguir começavam a dar aulas.

Nas entrevistas, um professor da Universidade de Pequim anunciou que “*o número de alunos matriculados em cursos superiores leccionados em língua portuguesa cresceu 183 por cento, sendo a Universidade de Macau a instituição que tem um maior número de matrículas*”. A professora da Faculdade de Letras da Universidade de Macau defendeu, por sua vez, a necessidade de “*trabalhar em três áreas de ensino de língua: elaboração de manuais didácticos, qualidade do corpo docente e métodos de ensino*”. O professor da Universidade de Pequim referiu ainda fatores que considera relevantes no processo de formação de professores, “*como a*



*construção de um processo de ensino e de um ambiente de ensino seguro e alegre, com um sistema de avaliação confiável e científico”.*

De acordo com os entrevistados, a formação do professor de língua estrangeira é extremamente complexa, ela não acontece de forma rápida e passa por alguns critérios que são específicos dessa carreira docente.

Como afirmam Reis e Silva (2012):

Pensar a formação de professores de língua implica refletir sobre as ações dos autores e atores, sujeitos interactantes, discursivamente constituídos, em paralelo à formação, na formação e para além da formação. Implica ainda pensarmos em como se estabelecem as relações desses sujeitos com conteúdos específicos e comuns da formação de professores que lidam com a linguagem, entendida aqui como um meio através do qual se torna possível agir sobre o mundo, sobre os outros e um modo de se representar a realidade circundante. (p. 3)

Conforme apontam os entrevistados, os professores de língua devem treinar os diferentes níveis de capacidades, durante o seu próprio processo de formação, enfatizando os seguintes aspetos:

1. Além da utilização adequada de palavras e frases em situações variadas, devem ter a capacidade de lidar com a língua que leciona de forma fluente, passando pela compreensão do uso e da forma;
2. As capacidades académicas e interdisciplinares servem como base teórica no campo do ensino da língua que o professor leciona;
3. A capacidade pedagógica, através da qual o professor adquire conhecimentos para compreender os contextos nos quais procura elaborar a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo;
4. A capacidade de aliar a experiência adquirida com a prática pedagógica. Considerando a dinâmica da linguagem própria e a forma como os alunos vêm

adquirindo novos e outros comportamentos na contemporaneidade, o professor não pode deixar de acompanhar essa trajetória, caso contrário perde a credibilidade.

O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa é mais amplo. O aluno tem de ser ativo, utilizar todas as habilidades linguísticas necessárias à comunicação para interagir com essa língua que está disposto a aprender e, finalmente, ser protagonista do processo (Demo, 2009). Os entrevistados afirmaram que a aprendizagem supunha inevitavelmente autoria; através dela deixavam de reproduzir para reconstruir; liam-se autores para se tornarem autores.

Em relação à maior dificuldade encontrada na formação de docentes chineses que ensinam português, os entrevistados afirmaram que a maior dificuldade resulta da grande diferença existente entre as duas línguas. A estrutura lógica do Mandarim é uma estrutura que não tem nada a ver com a estrutura do português ou das línguas ocidentais. É muito difícil para um chinês apreender esta estrutura, transformar-se verdadeiramente em bilingue e conseguir transformar isso na capacidade de ensino e em pedagogia de português. Existe um abismo profundo entre as duas línguas na organização, na estrutura e na filosofia.

#### **d) O ensino e a aprendizagem: Aplicação de teorias na prática**

Primeiro, é importante levantar as questões seguintes: O que realmente se leciona nas aulas de português na China? Qual o objeto de ensino nas aulas de português? O que devem os professores chineses ensinar aos seus alunos na sala de aula? Para responder a estas questões, fizemos as perguntas aos professores entrevistados.

Inicialmente, os entrevistados apresentaram as suas opiniões sobre os rumos da Disciplina de LP na universidade. Apesar de serem universidades diferentes (sendo universidade multidisciplinar, de línguas e de ciência e tecnologia), o planeamento do currículo disciplinar de LP é semelhante.

Os objetivos listados nos Programas<sup>22</sup> mostram uma ideia de que o trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa deve estar, sobretudo, centrado em práticas de língua que visem o desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal. Tal orientação é visível quer nas modalidades do uso da língua agrupadas na compreensão (ouvir/ler) e na produção (falar/escrever), quer na consideração do funcionamento da língua como domínio da disciplina. Assim:

### **1. Ouvir e falar**

- a) Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objetivos diversificados;
- b) Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação;
- c) Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- d) Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas;
- e) Criar o gosto pela recolha de produções do património oral;
- f) Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua;
- g) Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.

### **2. Ler**

- a) Contatar com textos de temas variados da literatura da lusofonia;
- b) Desenvolver a competência de leitura;
- c) Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos;
- d) Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias;

---

<sup>22</sup> Programas de 8 Universidades de Pequim e Tianjin, onde os entrevistados trabalham.

e) Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos.

### **3. Escrever**

a) Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita;

b) Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;

c) Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;

d) Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;

e) Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias;

f) Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita;

g) Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;

No processo de ensino de LP, os professores chineses chegaram a uma conclusão comum: os alunos chineses possuem as suas características próprias que, em grande parte, são definidas pela propriedade específica da nação.

A China é um país com cinco mil anos de história de cultura tradicional, sendo os chineses desde a antiguidade defensores de "harmonia"; podemos dizer que a sabedoria filosófica da China está consubstanciada nesta palavra, que se pretende que seja não só o espírito e a característica básicos do povo chinês, mas também o critério mais alto do valor da filosofia e da cultura chinesas. "Harmonia" é o núcleo do Confucionismo<sup>23</sup>, que hoje em dia é considerado como o sinónimo da sinologia.

---

<sup>23</sup> O confucionismo (儒學, Rúxué) ou confucianismo é um sistema filosófico chinês criado por Kung-Fu-Tzu (孔夫子). Entre as preocupações do confucionismo estão a moral, a política, a pedagogia e a religião. Conhecida pelos chineses com "ensinamentos dos sábios". Referência: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Confucionismo>

Confúcio propagou a atitude "estudiosa" e, ao mesmo tempo, prestou atenção à metodologia de aprendizagem, e nos *Analectos* há muitas exposições relevantes sobre o tema, como por exemplo, "explorar o antigo e deduzir o novo formam um mestre"<sup>24</sup>.

Por influência da cultura confucionista, os alunos chineses são extremamente estudiosos e simultaneamente ineficientes. Os do curso de Língua Portuguesa são normalmente excelentes em gramática, mas um pouco mais fracos no que se refere à competência comunicativa.

Assim sendo, a fim de integrar as características dos alunos chineses nas práticas pedagógicas e promover o ensino e a aprendizagem do português na China, os professores entrevistados apresentaram as medidas seguintes em destaque:

1. Conceber a formação como um contínuo da profissão;
2. Articular a formação de professores com o processo de mudança, inovação, desenvolvimento curricular e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento organizacional da escola;
3. Integrar a formação de professores com os conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica;
4. Articular teoria-prática na formação de professores e a necessidade de congruência entre o conhecimento didático do conteúdo, o conhecimento pedagógico e a forma como esse conhecimento se transmite;
5. Individualizar o processo pedagógico, ou seja, a aprendizagem não deve ser um processo homogêneo para todos;
6. Dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais.

---

<sup>24</sup> Vindo do capítulo II, secção X dos *Analectos*.

### **5.1.3 - Dados das observações diretas**

Para o segundo momento, o estudo de campo, escolhemos a técnica da observação direta, cujos dados são obtidos “por meio do contacto direto do pesquisador com o fenómeno observado” (Chizzotti, 2000, p. 90).

Neste estudo, recolhemos os dados, que denominámos de qualitativos, acerca de ações pedagógicas dos professores e interações dos alunos de duas turmas do 2º ano do curso de Língua e Literatura Portuguesas. A instituição escolar onde a observação ocorreu está situada em Tianjin.

Os dados que conseguimos obter por meio da observação direta possibilitam-nos uma intensa reflexão acerca dos alunos que se localizam/sentam ao fundo da sala de aula.

Richards e Lockhart (1996) oferecem três opções para criar notas: 1) recortes cronometrados, 2) narrativa descritiva ampla e 3) narrativa descritiva limitada. Na primeira, o observador anota os comportamentos e os horários em que ocorrem; na segunda, são escritas narrativas sobre os eventos principais que ocorreram durante a aula; e na terceira, são escritas anotações apenas sobre algum aspeto específico da aula como, por exemplo, o que um aluno em particular faz durante a aula inteira.

Neste estudo, optámos por registar uma série de descrições breves dos acontecimentos da aula, em ordem sequencial, sempre com maior foco nas falas/comunicações e nas práticas. Essas notas foram escritas à mão durante a observação da aula e digitadas quando a tabulação de dados foi realizada no ano letivo 2016-2017. No total, foram redigidas catorze notas de campo. Apresentamos no trabalho quatro notas específicas.

<b>Observação nº1</b>	<b>Data: 20-04-2017</b>
<b>Contexto: Aula de Língua Portuguesa</b>	
<b>Professores presentes: professora e investigadora</b>	

A aula começou às 8h e estavam presentes 22 alunos. A professora chegou à sala de aula às 7h45, alguns alunos fizeram-se presentes antes mesmo do horário de início e foram ocupando os seus lugares.

Em termos de mobiliário e recursos, a sala tem um quadro preto, dispositivos multimédia, ar condicionado e decorações relativas aos países lusófonos, tais como mapa, cartaz, galo de Barcelos de Portugal, etc..

A professora começou a aula por rever conteúdos da aula anterior, verificando a memorização do vocabulário e enfatizando os pontos importantes e difíceis, sobretudo de gramática, a fim de ajudar os alunos de nível mais baixo a manterem o ritmo de aprendizagem.

Após a revisão, passou-se para o momento seguinte, em que a professora analisou a segunda parte da Unidade 21 - o Texto, destacando o desenvolvimento da competência comunicativa relacionada com a temática em estudo.

A unidade em que participámos foi sobre saúde e bem-estar e, neste contexto, a professora falou das especialidades médicas, leu um texto humorístico cujo contexto situacional se relacionou com uma consulta médica, estudou a formação e o emprego do modo imperativo e, ainda, apresentou atividades ligadas a regras a adotar para uma vida saudável, destacando cuidados alimentares e a prática de desporto.

Depois de uma sistematização da área temática em estudo, a professora abordou as novas situações de doenças físicas que constam da ficha gramatical que foi trabalho de casa. Os alunos leram as novas situações de problemas de saúde e procedeu-se a comentários e registos no quadro.

Para a correção do trabalho de casa, a professora dividiu 25 frases da ficha por 5 alunos, propondo-lhes uma atividade lúdica de simulação: assumir o papel de professor. A professora sentou-se ao fundo da sala e a aula foi protagonizada por esses “alunos-professora” e pelos alunos que são chamados ao quadro pelos colegas para registarem a forma verbal correta.

Este momento foi muito curioso, porque os alunos tentaram imitar a gestualidade, o comentário, a expressão facial da professora que, podemos dizer, fazem parte do discurso pedagógico e da personalidade profissional desta professora.

Na atividade, cada aluno devia ler o texto que escreveu em casa. Este momento visou consciencializar os alunos de algumas incorreções existentes nos seus textos (Anexo IV). Os alunos identificaram e corrigiram vários erros e falhas. Em seguida, procederam à leitura dos textos e a professora recolheu-os novamente, porque a correção da produção escrita foi feita por etapas, uma vez que se os alunos não refletissem sobre os seus erros e falhas, não conseguiriam compreendê-los e eliminá-los.

A partir da última frase de uma das composições de um dos alunos “o maior dilema do trabalho dos médicos na China é a relação médico-paciente”, a professora solicitou aos alunos que lhe dissessem diferentes organizações médicas mundiais e ela afixou uma imagem relativa à organização Médicos sem Fronteiras no Mundo (MSF).

Depois, os alunos analisaram as diferentes especialidades da medicina. A ficha sobre este conteúdo foi respondida rapidamente pelos alunos. Com o quadro onde constam as diferentes especialidades e a sua definição e com as imagens e a sua legendagem, a autonomia dos alunos foi muito evidente em relação a muitos aspetos deste domínio de referência. A professora leu em voz alta o texto (Anexo IV), explicou o léxico que os alunos referiram não compreender. Em seguida, passou-se para o exercício sobre as ordens dadas no texto, quer pelo médico, quer pelo paciente.



Um outro aspeto que nos chamou a atenção na nossa observação foi que, no intervalo de 10 minutos, os alunos conversaram, riram, mexeram nos seus telemóveis, mas não consultaram os seus livros ou cadernos.

Na 2ª aula, foi adotada a metodologia de abordagem gramatical em que se partiu do simples para o complexo. Em interação vertical, foram definidas regras da formação do Conjuntivo. De forma a consolidar este conteúdo gramatical, foram lidas as fichas informativas da formação e do uso do modo Conjuntivo. Seguidamente, passou-se para a ficha de confirmação do item gramatical em estudo através de regras para uma vida saudável, favorecendo a comunicação em ação como sempre.

A partir do tema da vida saudável, chegou-se a um sector específico da sociedade. A ficha Desportos (Anexo IV) desencadeou uma interação horizontal entre alguns alunos. O ciclismo é mais comentado pelos alunos chineses hoje. “Ofo bicicleta”<sup>25</sup> é a coisa mais famosa em toda a China, porque oferece um meio de transporte económico e ecológico.

No momento final da aula, foram sistematizados oralmente os vários conteúdos lecionados nesta unidade didática. Como trabalho de casa, os alunos deveriam realizar a ficha sobre conselhos para um coração saudável (Anexo IV). Esta ficha teve como objetivo praticar o uso e a formação do Modo Conjuntivo.

A análise qualitativa da aula pode ser analisada no quadro que se segue.

---

<sup>25</sup> A empresa chinesa Ofo ofereceu um serviço de alugar bicicletas através do telemóvel em muitas cidades da China. O seu App permite que, através de um código QR, abra as bicicletas de bloqueio. Tal como acontece com Car2Go ao alugar um carro, o valor do percurso, é carregado para a conta associada com a aplicação de acordo com o tempo de ciclagem.

	<b>Momentos da aula</b>								
<b>Atributos comunicativos</b>	Motivação para a ação			Ação para aprender			Expressão do conhecimento		
	antes	depois	p-valor <sup>26</sup>	antes	depois	p-valor <sup>27</sup>	antes	depois	p-valor
Atenção do aluno	2.58	6.22	0.001*	4.61	4.33	0.695	4.92	6.37	0.013*
Atitude comunicativa do professor	2.03	4.92	0.001*	4.13	2.76	0.058 <sup>#</sup>	3.93	5.20	0.014*
Envolvimento do aluno	2.59	5.31	0.001*	4.67	3.74	0.150	5.29	5.96	0.155

Quadro 13: Valores médios dos atributos comunicativos obtidos pelas professoras antes e depois da aula segundo avaliação da professora

O atributo *Atenção do aluno* obteve valores melhores depois do curso com significado estatístico, quer no momento de *Motivação para ação*, quer no momento de *Expressão do conhecimento*. No entanto, para o momento *Ação para aprender* os resultados foram piores após o curso.

Segundo a professora, é importante poder avaliar o que os alunos conseguiram aproveitar do conteúdo das aulas. Nem sempre esta atenção foi realmente aproveitada pelas professoras observadas, conforme foi constatado nos dados obtidos e analisados pela observadora; no entanto, nesta avaliação houve dados significativos de que a

<sup>26</sup> Teste de Wilcoxon: p-valor 0.05 \* valor estatisticamente significantes

<sup>27</sup> Teste de Wilcoxon: p-valor 0.05 # valores com tendência a significância

atenção dos alunos foi melhor após a participação das professoras, tanto no momento de motivação para aprender como na expressão do conhecimento.

<b>Observação nº2</b>	<b>Data: 21-04-2017</b>
<b>Contexto: Aula de Língua Portuguesa</b>	
<b>Professores presentes: professora, investigadora e duas colegas da professora</b>	

A segunda aula que observámos foi sobre fazer compras (ver Anexo V), sendo desenvolvida segundo uma metodologia ativa.

Na fase preparatória, a professora recolheu com antecedência folhetos a cores dos mercados, que tinham preços e imagens dos produtos, e imprimiu alguns formulários relevantes.

A primeira atividade consistiu numa interação vertical onde se abordou os vários locais onde se pode fazer compras em Lisboa, as várias lojas e produtos que se pode encontrar, partindo, como habitualmente, dos conhecimentos dos alunos.

A segunda atividade teve como objetivo conhecer mercados e lojas, o valor patrimonial arquitetónico de alguns edifícios e introduzir o item gramatical: os quantificadores. Assim, a professora distribuiu duas fichas com as seguintes tarefas: identificação dos edifícios, contexto em que ficou a conhecê-los, localização dos edifícios, sua opinião sobre os mesmos, edifícios da China com destaque patrimonial arquitetónico. Esta atividade foi realizada oralmente.

A seguir, a professora organizou o trabalho em pequenos grupos, cada grupo com 5 alunos. Com a referência à Feira da Ladra de Lisboa, cada grupo elaborou uma lista de compras segundo gostos/necessidades dos membros do grupo. Posteriormente,

cada grupo deslocou-se ao quadro com as seguintes tarefas comunicativas: leu a lista aos colegas, designando quatro para escrever os itens por categorias.

Outra atividade pedagógica foi *role-playing*. A professora definiu os requisitos no início: 3 grupos de alunos desempenharam o papel de cliente, 2 grupos assumiram o de vendedor; o custo máximo de compra foi 50 euros; os vendedores tiveram de publicitar os produtos aos clientes e os clientes precisaram de regatear e fazer compras com preço mais baixo.

Quando começou a atividade, os 10 vendedores posicionaram-se em frente das suas mesas. Os clientes deslocaram-se às mesas para selecionar os itens desejados, fizeram perguntas e regatearam com os vendedores e preencheram, no formulário, o preço unitário e número de produtos. A seguir, reuniram-se em grupos discutindo os registos para tomar uma decisão final acerca da lista de compras. Depois, o/a representante de cada grupo deslocou-se ao pódio/estrado apresentando a sua lista. A professora fez registos simples no quadro e, ao mesmo tempo, marcou as novas palavras com giz colorido. No final, a professora ensinou e explicou aos alunos as novas palavras propostas, selecionou o grupo melhor na atividade e deu-lhe uma recompensa.

A atividade durou 30 minutos, tendo como objetivos: desenvolver competência comunicativa de cada aluno, promover as suas capacidades de cooperação e negociação, aprender novas palavras e diálogos autonomamente e usá-los em situação real.

Quando pedimos às professoras que classificassem as relações pessoais e a interação estabelecida entre os alunos da turma, fomos confrontados com uma diversidade de opiniões. No domínio das interações estabelecidas com os colegas da turma, três docentes destacaram a existência de uma boa relação.

*“(...) de uma maneira geral a relação é boa. Há um aluno muito responsável dentro da sala de aula, que chama a atenção dos outros e diz mesmo: Já chega. Vê lá o que está a fazer”.* (Prof.<sup>a</sup> Beatriz)

Outras referências caracterizaram a relação dos alunos de razoável e estável, apesar de assinalarem alguma conflitualidade e agressividade.

*“(...) É razoável, mas visto de fora cheira a agressividade. Contudo, dá a impressão que para eles é perfeitamente normal, é a maneira que têm para interagir uns com os outros”.* (Prof.<sup>a</sup> Cecília)

*“(...) Não se nota grande agressividade, não são alunos agressivos. Há sempre aquela “boca” normal, mas isso há em todas as turmas e esta não é diferente neste ponto. Até nós brincamos com certas “bocas” e eu penso que a relação é boa”.* (Prof.<sup>a</sup> Margarida)

Na etapa de audição do texto da presente unidade, a professora implementou um exercício de escuta ativa. Deu as seguintes instruções aos alunos: “só vão ouvir o texto duas vezes; devem identificar duas personagens e a relação familiar entre elas; devem registar no caderno 5 lojas; devem fazer também o registo de 5 alimentos; no final, podem trocar informações uns com os outros durante os três minutos seguintes”.

Depois de ouvirem o texto, houve uma confusão muito profícua, desde a observação do empolgamento por conseguirem ter todos os dados, a corrigirem a pronúncia uns dos outros, a questionarem a ortografia das palavras uns aos outros; foi uma “desordem” que “ordenou” os elementos pedidos. A correção foi feita no quadro pela professora, segundo as indicações dos alunos.

Posteriormente, a professora distribuiu duas fichas sobre refeições e horários: O meu diário alimentar (Anexo V), continuando com a preocupação constante de promover uma didática intercultural o mais sistemática possível. Adiantou uma comparação entre pequeno-almoço chinês e pequeno-almoço português e, a partir daí, assumiram quer o papel de locutores, quer de mediadores interculturais.

A par do desenvolvimento da competência linguística em português e nas línguas dos alunos que referiam aspetos específicos da sua gastronomia, desenvolveu-se, igualmente, a competência intercultural. Nas interações entre todos

os presentes não se gerou qualquer conflito, foram referidas, isso sim, muitas diferenças, mas o respeito entre todos foi uma constante.

Foi um momento em que não havia alunos nem professor, apenas o facto de “estar a acontecer” a alteridade, a relação entre a cultura de cada um e a dos outros e, muito importante, ainda, a tomada de consciência da maneira como “nos vemos uns aos outros, levando os aprendentes ao desenvolvimento de representações positivas e atitudes de abertura perante a diversidade” (QECRL, 2000, p. 161).

A tarefa de pós-leitura consistiu em redigir um texto contrapondo o que tomaram ao pequeno-almoço na China e o que tomariam atualmente em Portugal. Os documentos *50 melhores cafés da manhã pelo mundo*, *Cultura do café da manhã dos chineses* e *Receita da culinária portuguesa* (Anexo V) foram distribuídos para que o exercício de produção escrita fosse feito em casa. Para além da interculturalidade, esta estratégia visou ver até que ponto o aluno, neste nível de iniciação, reconheceu, enquadrrou e relacionou o léxico.

<b>Observação nº 3</b>	<b>Data: 25-04-2017</b>
<b>Contexto: aula de História de Portugal</b>	
<b>Professores presentes: professora e investigadora</b>	

A disciplina de História constitui uma forma específica de conhecimento, em que o seu ensino compreende objetivos próprios fundamentais à formação integral de um indivíduo (Rossi-Landi, 1975). A observação de aula possibilitou-nos avaliar as dificuldades dos alunos e refletir sobre as metodologias didáticas a aplicar, de forma a motivá-los e potencializar o seu interesse intelectual pelos conteúdos da disciplina.

A aula estava enquadrada no tema: “*História de Portugal: 1ª e 2ª Repúblicas (1910 - 1926 - 1974)*”, nomeadamente na subunidade: “*Portugal e Ditadura*

*Salazarista*”.

Iniciou-se a leção da subunidade com o levantamento das ideias prévias. Para o efeito, foi distribuída uma ficha de trabalho individual, onde foi solicitado aos alunos que exprimissem livremente o seu conhecimento sobre o conceito ditadura. A esta questão seguiu-se-lhe uma outra para os alunos relacionarem palavras ou expressões com o tema ditadura.

Na exposição oral, a pluralidade dos alunos demonstrou dificuldade em contextualizar o conteúdo que lhes foi proposto. Para debater as dificuldades demonstradas, os alunos confrontaram as suas ideias prévias com o colega, de forma a identificarem as posições comuns e debater os pontos divergentes. Este confronto visou provocar o conflito das ideias prévias dos alunos, para clarificar o entendimento do conceito ditadura. Após a concretização desta tarefa interativa efetuou-se uma exposição do conceito, através da explanação oral, onde cada grupo de pares citou uma definição conjunta, que se baseou nos conhecimentos que cada elemento detinha inicialmente.

Neste contexto, exigiu-se a adoção de atividades para colmatar as imperfeições de expressão. Assim, valorizou o diálogo na exploração do *PowerPoint* “os regimes ditatoriais na Europa”. Ao abraçar uma atitude de diálogo em sala de aula, a professora deve apresentar uma atitude entusiasta, deve utilizar motivações e experiências anteriores para conseguir a atenção e o interesse do aluno. “Ao perfilhar esta postura o professor deve efetuar pausas para gerar uma maior expectativa e valorizar a reflexão dos alunos” (Müller, 2002, p. 16 ).

Na abordagem desta subunidade a professora considerou importante valorizar a interpretação de documentos iconográficos. A utilização da imagem em sala de aula detém inúmeras potencialidades na disciplina de História, nomeadamente “desperta a curiosidade e sustenta o interesse do aluno; muda as relações entre o professor e o aluno e obtém uma melhor eficácia pedagógica” (Proença, 1980, p. 294).

Na abordagem da unidade “*Portugal e Ditadura Salazarista*”, realizou-se num primeiro momento um exercício de motivação para o tema da aula, designadamente a entrega de correspondência em envelope fechado a cada aluno. Foi pedido aos alunos que efetuassem uma leitura atenta do documento entregue na carta, que incluía um testemunho de um preso político e a forma de atuação da Polícia Internacional de Defesa do Estado (P.I.D.E.). Através desta prática pretendeu-se que os alunos identificassem o tema da aula e situassem cronologicamente a ditadura salazarista. A professora optou por utilizar esta metodologia de questão aberta devido ao reduzido conhecimento sobre a temática em estudo, indo ao encontro das necessidades dos alunos e à motivação para o estudo do tema.

O documento escrito utilizado no levantamento de ideias prévias forneceu aos alunos componentes de resposta, mas não foi totalmente explícito com o intuito de fomentar a reflexão sobre o assunto em análise. Os alunos orientados pelas perguntas da professora reconheceram que o documento se referia à ditadura que vigorou em Portugal a partir dos anos trinta do século passado. Todavia, foi evidente, ao longo do debate sobre os vários pontos de vista dos alunos, que estes foram associados aos conhecimentos adquiridos na subunidade anterior às características da ditadura implementada por Salazar.

Neste segundo momento de análise destacaram-se as ligações entre o conhecimento histórico prévio e a compreensão do passado. Para alcançar estas finalidades, os alunos foram confrontados com a visualização de dois documentários: «*A ascensão de Oliveira Salazar ao poder*» e a «*Censura e o veneno*». Em primeiro lugar, os alunos tiveram que confrontar o seu conhecimento prévio e a informação histórica retratada no documentário, nomeadamente as razões que conduziram à implementação de um regime de tipo fascista em Portugal. Em segundo, os discentes precisaram de expor as atuações da polícia política na consolidação do regime, os valores defendidos por Salazar e diferenciá-los em relação às duas ditaduras anteriormente analisadas.



Apesar de serem dois objetivos diferenciados, muitos alunos responderam às duas questões formuladas de uma só vez. Para averiguação do conhecimento histórico construído pelos alunos nas atividades anteriores, a professora desenvolveu um exercício que pretendia trabalhar as competências de observação, de compreensão de imagens e de sintetização da informação a partir de materiais diversos. Assim, os alunos foram chamados a enumerar os valores do Estado Novo através da interpretação de um documento iconográfico. Pelas respostas, a construção do saber saiu reforçada e estimulou a vontade dos alunos de desenvolver um trabalho de grupo sobre a mesma temática, para aprofundar os conhecimentos veiculados nas experiências anteriores.

O trabalho de grupo, “*Portugal no Estado Novo*”, pretendeu estimular a metodologia de trabalho de investigação, considerada essencial para fornecer uma maior autonomia do aluno na pesquisa de informação e no contato com as fontes históricas. Segundo a explicação da professora, a perspetiva construtivista valoriza o ensino centrado no aluno, no sentido de o encaminhar para uma maior autonomia. Por conseguinte, vale referir que o trabalho de grupo é uma estratégia adequada para se atingir essas finalidades. A utilização desta metodologia na aula tem, como fim, como é perceptível, a aquisição de novos saberes.

Utilizar como recurso pedagógico a visita virtual é, a vários níveis, uma atividade entusiasta; os alunos identificam-se facilmente com a atividade, visto que desperta o interesse deles e lhes permite desenvolver a competência de instituir ligações entre os teores programáticos e os documentos iconográficos e escritos. Ao longo destas duas aulas foi, assim, valorizada a observação do conteúdo das imagens, isto é, a professora procurou incutir nos alunos o espírito crítico, não ficando só pela primeira informação que a imagem transmitia. Deste modo, procurou-se concretizar uma análise refletida, ponderada e discutida, para incutir nos alunos uma postura ativa.

No final deste processo, solicitou aos alunos que respondessem a uma ficha de auto-reflexão sobre os conteúdos lecionados e as estratégias construtivistas utilizadas (ver Anexo VI).

<b>Observação nº4</b>	<b>Data: 28-04-2017</b>
<b>Contexto: Aula de Literatura Portuguesa</b>	
<b>Professores presentes: professora e investigadora</b>	

Antes da aula, a professora referiu à investigadora que os conteúdos de Literatura puderem assumir um papel fundamental nos processos de ensino, visto que criaram uma possibilidade de modificação de dois modos de interação: interação entre a professora e os alunos; a dificuldade dos alunos em relação às atividades de leitura.

O ensino de Literatura não excluiu o livro didático, mas deu espaço a outros textos e materiais. O trabalho central nessa proposta não foi a seleção dos textos, mas sim um processo de análise e de reflexão profunda sobre todos aqueles que fossem levados à sala de aula.

Na aula que observámos, a professora selecionou um dos textos propostos no livro didático. Após cumprir os ritos comuns de chegada em sala de aula, a professora solicitou aos alunos que abrissem o livro didático, intitulado “*Tutorial de Leitura em Português*”, de autoria de Zhao Hongling (2011). Procedeu-se à leitura, em voz alta, do poema “Ai que prazer”, de Fernando Pessoa (ver Anexo VII).

Depois disso, foi solicitado a um aluno que comentasse o texto e os restantes riram. O efeito cómico decorreu do facto de o aluno, ao qual foi solicitada a leitura, estar distraído no momento em que a professora se dirigiu a ele, de modo que o pedido feito por ela soou aos outros como uma punição pela distração. Com isso, a atividade de leitura acabou.

A seguir, a professora solicitou aos alunos que escrevessem nos seus cadernos as figuras de linguagem utilizadas pelo poeta. Antes que os alunos iniciassem a atividade, a professora começou a perguntar-lhes o que eram figuras de linguagem, mas uma parte dos alunos mantinha-se calada ou emitia murmúrios inconclusivos.

No final da aula, foi feita a leitura por prazer das três estrofes iniciais do poema “O padre Henrique e o dragão da maldade”, de Patativa do Assaré, incluído em material didático suplementar. Depois, a professora solicitou aos alunos que realizassem as atividades relativas àquele poema em casa.

A primeira atividade de leitura constituiu-se como prova sólida, na medida em que não se pode trabalhar um texto literário, com alunos não leitores desse tipo de texto, sem que se valorize as suas qualidades artísticas.

Quanto à segunda atividade descrita provou a hipótese levantada em relação à postura da professora no que diz respeito ao trabalho com Literatura, como por exemplo o título do poema de Patativa, que evidenciou uma aventura que possivelmente despertou a curiosidade de um leitor de textos literários.

De um modo geral, a professora tentou aplicar o mesmo modelo de ensino praticado na disciplina de Língua Portuguesa ao estudo do texto literário. Isto é, um ensino com base lançada na fragmentação do texto e na classificação das suas partes, tradicionalmente, em sintaxe do período. Assim, não explorou o valor significativo do texto, as múltiplas possibilidades de interpretação que eles sustentaram linguisticamente.

Embora fosse feita a leitura do texto literário, essa prática pedagógica, como a temos descrito, colocou-o num segundo plano em todas as aulas. Isso não constituiu demérito em relação ao profissionalismo e à ética da professora, uma vez que, do ponto de vista dela, esse tipo de atividade, por si, forma o leitor competente.

Se tal prática pedagógica não implica demérito em relação às qualidades ressaltadas, conforme observámos, ela denunciou, certamente, uma formação desfasada e, em alguma medida, a ausência de hábito de leitura.

No contexto concreto de interação daquela sala de aula, observámos que os sentidos produzidos pelos alunos, decorrentes das suas interações, divergiram dos objetivados pela escola, no que diz respeito à formação do cidadão e ao ensino dos conteúdos.

De um modo geral, os alunos daquela turma podem ser divididos em três grupos. A formação desses grupos não pareceu ocorrer de maneira aleatória, porque houve entre os seus componentes características comuns que os distinguiram dos outros alunos, bem como eles dispunham-se no espaço da sala de aula de modo distinto.

Assim, houve um grupo dos “inteligentes”. Esses cinco alunos sentavam-se próximos à professora. Os alunos do segundo grupo sentaram-se mais distantes da professora e constituíram a maioria dos alunos. Os seus elementos não se envolveram ativamente durante a maior parte da aula, até mesmo conversaram, pelo que pudemos observar, durante o exercício de copiar atividades do livro didático no caderno. Ao solicitar as atividades, a professora disse aos alunos que faziam “os exercícios no caderno”. Assim, ao observar o registo de atividades de alguns alunos, pudemos verificar uma correspondência entre o momento de cópia e a “fofoca” que faziam.

E o terceiro grupo foi distinguido por duas características. A primeira é que os seus elementos permaneceram sentados nos seus respetivos lugares durante a maior parte da aula. A segunda diz respeito ao facto de que bastava que a professora proferisse os seus nomes em voz alta para que eles parassem de conversar momentaneamente. Estes elementos do terceiro grupo, ao contrário dos outros, discutiram com a professora quando foram repreendidos por ela. Assim, ela precisou de argumentar com eles ocasionalmente.

Os assuntos mais tratados pelo maior grupo de alunos, nas conversas que ocorreram paralelamente à aula, referiram-se à vida no tempo livre. Vale destacar tais assuntos porque, assim, verificamos que os alunos não conversaram sobre algo relativo à sua aprendizagem na escola, por exemplo, sobre os textos lidos.

Durante a observação das aulas, um momento de leitura destoou, quanto à interação, do contexto acima apresentado. Nele, foi possível percebermos que a professora estimulou a reflexão e a participação dos alunos na aula e eles corresponderam por meio da discussão que estabeleceram após a leitura da canção “Amor I Love You”, de Marisa Monte.

Assim, alguns alunos, quando indagados em relação ao texto lido, participaram na aula manifestando as suas opiniões relativas aos factos sociais e culturais. Embora a maior parte das ideias expostas redundasse em senso comum e óbvio, estabeleceu-se um debate decorrente da exposição das opiniões contrárias, o que enriqueceu a aula.

Embora tenha ocorrido apenas uma vez, considerando o contexto até agora descrito, essa participação deve ser vista como uma vitória. Nesse momento, a professora atuou como mediadora das opiniões de alguns alunos; ela fazia-o sem deixar de apresentar outros pontos de vista, que contribuíram para o crescimento daquela conversa produtiva.

A professora destacou esse momento de interação porque o motivo da discussão que se estabeleceu entre os alunos pode ser considerado como literário. A partir de uma consideração a respeito de música, possibilitada pelo texto, os alunos começaram a questionar e a criticar gostos musicais que se estabeleciam entre eles. Nesse sentido, criticaram o teor semântico de géneros musicais, bem como o facto da letra das canções ser uma sucessão de repetições.

Para a professora, esse momento de interação foi importante, porque principalmente ele permitiu a elaboração de estratégias de ensino que, naquele contexto, suscitariam uma participação efetiva dos alunos nas aulas.

## **5.2 - Discussão dos resultados**

Conforme a nossa investigação, o número de alunos chineses que frequentam o curso de LP aumentou progressivamente nos últimos 5 anos. Os chineses prestam cada vez mais atenção ao ensino e à aprendizagem do português.

Neste contexto, a procura de professores chineses de português é imensa. Temos encontrado uma situação na China continental que os alunos de português terminavam o curso de mestrado e começavam a dar aulas. Dezasseis professores entrevistados confirmaram que não tinham formação inicial como professor de LP e começaram a dar aulas como recém-mestres.

Quanto aos professores chineses de português, a maior parte tem mestrado, há menos 20 professores doutorados em toda a China (além da Região Administrativa Especial de Macau, onde há tantos professores doutorados chineses e estrangeiros de português).

Por outro lado, as IES da China requisitam o título de professor. Atualmente, há uma regra comum nas universidades chinesas: os professores têm de obter o título de Professor Associado dentro dos primeiros seis anos, caso não, não têm direito de renovar o contrato e continuar a trabalhar na mesma universidade. O facto traz mais pressão, que provavelmente causa efeito e influencia o ensino. Mesmo que enfrentem grandes pressões na carreira académica, todos os professores entrevistados lecionam mais de 4 disciplinas diferentes, incluindo disciplinas obrigatórios e opcionais.

Entre os vinte professores entrevistados, a maior parte (n=18) situa-se entre 25-40 anos, que é a área de concentração de professores novatos e habilidosos. Para os jovens professores, que são pouco experientes mas muito construtivos, as escolas devem aproveitar a oportunidade e fornecer-lhes condições favoráveis e plataformas para os seus desenvolvimentos para que eles possam se tornar a força principal da escola no futuro.

Assim sendo, a formação contínua dos professores chineses de português torna-se numa pedra de toque no desenvolvimento profissional. As professoras veem contribuições significativas da formação contínua na prática docente. Nessa perspetiva, a formação contínua configura-se como processo de desenvolvimento em interação com a realidade, possibilitando aos docentes a consciencialização das suas dificuldades e a procura de aperfeiçoamento profissional e pessoal.

No entanto, na China continental, as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional para os professores em serviço que ensinam português são extremamente insuficientes. Quase todas as ações de formação foram organizadas pelas universidades de Macau, o que, por outro lado, reflete que Macau serve como uma ponte na relação entre a China e os países de Língua Portuguesa.

De acordo com os resultados dos questionários, podemos salientar que os estudantes das universidades chinesas inquiridos privilegiam aspetos relacionados com a capacidade de professores em planear a aula, transmitir e interpretar as informações, a relação empática com os alunos e a sua capacidade de ouvir.

Em comparação, os aspetos mais privilegiados pelos professores correspondem aos aspetos escolhidos pelos alunos respondentes, só que os professores salientam mais duas características - estimular a participação dos alunos e desenvolvimento de atividades variadas. Nas entrevistas, os professores entrevistados confirmaram que a atitude do professor em relação às novas tecnologias é também parte das competências profissionais.

Para os professores respondentes, no processo de ensino e de aprendizagem de PLE, combinando com as características próprias do aluno chinês, os professores têm que ser mais explicativos, organizados e engraçados. Relativamente às motivações que levaram os professores a participar em ações de formação estão aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal e profissional, pelo que podemos concluir que os professores chineses participam na formação contínua com o objetivo de melhorar os seus próprios desempenhos, em vez de considerar isso exigências externas ou pressão.

Em relação à maior dificuldade encontrada na formação de docentes chineses que ensinam português, os entrevistados afirmaram que a maior dificuldade resulta da grande diferença existente entre as duas línguas. A estrutura lógica do chinês é uma estrutura que não tem nada a ver com a estrutura do português ou das línguas ocidentais. É muito difícil para um chinês apreender esta estrutura, transformar-se verdadeiramente em bilingue e conseguir transformar isso na capacidade de ensino e em pedagogia de português. Existe um abismo profundo entre as duas línguas na organização, estrutura e filosofia.

Percebemos em todas as explicações dos alunos e professores a preocupação comum de encontrar uma alternativa viável para melhorar a qualidade de ensino da LP, por meio de uma metodologia eficiente, o que nos leva a afirmar a necessidade de fortalecer a formação contínua de professores, tornando-os capazes de compreender e assumir a questão didática, como mediador seguro do processo de construção do conhecimento, orientar a procura de respostas e soluções dessa questão discutida no contexto do ensino do PLE na China.

De acordo com a tradição do ensino de línguas estrangeiras na China, os professores chineses não prestam tanta atenção ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, mas sim à das habilidades linguísticas, mesmo que tenha sido melhorado. Na verdade, não há unanimidade no que diz respeito à metodologia de ensino do PLE em todas as universidades do país, por isso, é interessante convocar encontros a nível nacional de todos os professores de LP para debater e discutir esse problema a fim de encontrar uma solução que sirva de base orientadora para todos, visto que a situação exige trabalhar no sentido de privilegiar o conhecimento e desenvolver as possibilidades, favorecendo, assim, o desenvolvimento das competências dos alunos, permitindo-lhes que aprendam a refletir a partir de orientações básicas, baseadas nos valores e princípios.

Como observámos nas aulas de Língua Portuguesa, o *PowerPoint* que a professora utilizou e o guião de trabalho que foi entregue a cada aluno continham um conjunto de atividades a realizar em grupo de pares. A utilização de guiões num



ambiente de trabalho construtivista permite desenvolver um ensino centrado na aprendizagem do aluno, desenvolvendo-se no mesmo a responsabilidade pela auto-aprendizagem, norteadas por um processo autónomo e refletido e que valoriza diversos recursos (*PowerPoint*, manual e guião de trabalho), auxiliando o ensino a incorporar novas práticas e novas ideias.

Na aula de Literatura Portuguesa, verificámos que os alunos não estavam habituados a conversar sobre algo relativo à sua aprendizagem na escola, por exemplo, sobre os textos lidos. É verdade que os alunos não leitores desse tipo de texto - poema - não possam valorizar as suas qualidades artísticas, ou seja, a sua beleza, manifestam em forma e conteúdo poético. Isso implica que, se os sujeitos se constituem como tal na interação que mantêm uns com outros, então, a possibilidade, considerando apenas a situação interacional observada, de que os alunos se constituam como leitores e apreciadores da arte literária é mínima (Sobral, 2009).

Se a imitação e a prática são processos fundamentais para a aprendizagem de uma língua, é essencial que as consideremos quando desenvolvemos metodologias de ensino, levando em conta, em um exercício de meta cognição e autoconhecimento, inclusive, os elementos culturais que compõe a nossa postura como educador, como profissional.

## **Capítulo VI - Conclusões**

### **6.1 - Considerações finais**

Conforme explicitado desde a introdução deste trabalho, a pesquisa que realizámos, quantitativa e qualitativamente, objetivou investigar a formação de professores de língua portuguesa no contexto da globalização e as suas implicações na prática docente no ensino superior. O estudo empírico ocorreu em oito universidades de Tianjin e de Pequim, que têm cursos de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas.

Descrevendo e interpretando o objeto em foco, procurámos esclarecimentos para quatro questões fundamentais: como está a correr o ensino e a aprendizagem do português no ensino superior no contexto da globalização; como está a ocorrer a formação inicial e contínua do professor de língua portuguesa na Europa e na China; qual a proposta do paradigma contemporâneo para a formação do professor de língua portuguesa na China e quais são as implicações dessa formação na prática docente do professor de língua portuguesa.

No estudo empírico, os procedimentos para a coleta de dados incluem questionários a alunos e professores do ensino superior, entrevistas a professores do curso de Língua e Literatura Portuguesas e observação direta. No processo de análise, optámos pela apresentação de temas, enquanto espaço aberto de discussão e problematização da temática em estudo, permitindo dar voz aos professores e tornar visíveis as suas práticas.

Começamos pelos desafios postos à sociedade do conhecimento e da consequente necessidade de novos saberes que o professor deve ingerir deste novo contexto. O professor do século XXI assume a responsabilidade de formar jovens conscientes do mundo real e prontos a exercer a sua cidadania ativa. Na análise da

relação entre a globalização e a educação, concluímos que a aprendizagem é contínua, ao longo da vida, de forma constante, mais inclusiva, em todos os níveis e modalidades, e em todas as atividades pessoais, profissionais e sociais. A educação é mais complexa, porque vai incorporar dimensões que antes eram menos integradas ou visíveis, como as competências intelectuais, emocionais e éticas (Belloni, 2006).

Assim, qualquer sociedade deve ter a maior preocupação em apoiar os seus professores, porque eles são a alma do sistema da educação.

Neste contexto, a formação de professores tem um papel fundamental para que os docentes possam evoluir sempre, a vários níveis, ao longo da sua carreira. De acordo com Carneiro (2004), o professor do século XXI tem de procurar ser especialista em várias áreas sempre em cooperação com a comunidade. As áreas de especialização são:

1. Aprender a condição humana;
2. Aprender a viver a cidadania;
3. Aprender a cultura matricial;
4. Aprender a processar informação e organizar conhecimento;
5. Aprender a gerir uma identidade vocacional;
6. Aprender a construir sabedoria.

Assim, é importante um professor ser reflexivo sobre tudo isso, admitindo sempre as suas limitações. Tem de estar preparado para aprender ao longo da vida. A qualificação atual dos professores passou a estar associada a um conjunto de competências, habilidades, saberes e conhecimentos que provêm de várias instâncias, nomeadamente da sua formação geral, profissional, experiência de trabalho e experiência social. Como analisámos, a qualificação atual do professor enfatiza o nível de “saber ser” do que o de “saber fazer”.

Por isso, o papel do professor no quadro de um ensino inovador é cada vez mais marcado pela preocupação em criar situações de aprendizagem estimulantes,

desafiar os alunos a pensar, apoiá-los no seu trabalho, favorecer a divergência e a diversificação dos percursos de aprendizagem, tornando-se desta forma em fator facilitador de um processo de mudança.

### **6.1.1 - Formação de professores de português em Tianjin/China**

No que diz respeito à educação e à formação, a temática de formação de professores chineses de português é pouco explorada na China. Por um lado, o desenvolvimento do ensino de português na China tem apenas duas décadas, e mesmo que os jovens professores chineses de português tenham consciência de que precisam de fazer muita formação contínua, não existe ainda um organismo onde se possam reunir e discutir e fazer um programa de formação. Por outro, é difícil fazer um programa comum para toda a China, dado os objetivos também variam de universidade para universidade.

No entanto, a globalização reforça o lado mais unificado da escola. As políticas educativas ligadas à globalização redefinem o currículo do seguinte modo (Martinand, 2001): valorização da orientação escolar e profissional na contribuição para a construção de representações objetivas dos conteúdos e dos contextos técnicos de trabalho; abordagem do mundo tecnicista. A sociedade contemporânea visa-se à apropriação das TIC e à promoção de uma pedagogia de ação.

Assim sendo, esperamos que a nossa investigação em paradigmas de formação de professores possa introduzir uma referência no sentido de elaborar programa de formação de professores de português na China.

De acordo como a nossa investigação teórica, concluímos que os programas atuais de formação de professores de LP centram-se no reflexivo e comunicativo. A formação de professor de língua estrangeira presta cada vez mais atenções ao desenvolvimento crítico, reflexivo e comunicativo, à construção autónoma, em vez de acumulação monótona de teorias e conhecimentos, que leva os professores a procurar os melhores caminhos e as melhores soluções na sua prática quotidiana, ajudando-lhes a exercer a sua função na sociedade da globalização e lidar com os

novos desafios.

Combinando com a situação da China, acreditamos que o currículo do curso de formação deve ser bem mais organizado e reformulado, no sentido de propiciar o contato do professor, desde o início do curso, com as disciplinas de base teórica e prática. Assim, o curso vai ser capaz de propiciar aos seus formandos as condições para formarem o trinómio: teoria-prática-reflexão. Em qualquer domínio, a teoria e a prática são indissociáveis, pois a primeira apresenta hipóteses e a segunda verifica-as, comprovando ou modificando.

Para aproximar a base teórica, oferecida ao professor em formação, à realidade escolar, propomos, com base nas ideias de Libâneo e Pimenta (1999), que a universidade:

desde o ingresso dos alunos no curso, integre os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (pp. 267-268)

Para aproximar a base prática, sugerimos, como propõe Nóvoa (1996), a forma como os professores melhoram as suas práticas passa por quatro aspetos:

1. Estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
2. Análise coletiva das práticas pedagógicas;
3. Obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
4. Compromisso social e vontade de mudança.

Estas práticas têm de ser feitas entre pares e dentro da escola. A permanência dos docentes nas suas escolas é um fator determinante para que estas metodologias possam ter êxito. Como afirma o presidente da Federação Nacional dos Professores (Fenprof), Nogueira (2017), *“um professor investirá tanto mais na escola, e em toda a comunidade envolvente, quanto saiba que é esse o seu lugar em permanência”*. A instabilidade do professor é inimiga da investigação, do conhecimento e da própria cultura, podemos concluir.

Na China, no contexto da globalização, a formação contínua exige o levantamento das necessidades dos professores universitários e a proposição de sessões contínuas de discussão e reflexão sobre as possibilidades de mudança. O que pode haver de mais útil e potencializador nas novas tecnologias, nas redes computacionais e comunicacionais são potencialidades de professores de dinamizar interações, preservar e disponibilizar memórias e não, de alguma forma, suas potencialidades de reproduzir e redistribuir produtos milagrosos (Belintane, 2002).

O século XXI ainda exige dos profissionais a reinvenção de técnicas de trabalho que possibilitem usufruir dos ganhos de produtividade e eficiência que as novas tecnologias permitem.

As TIC trazem uma maior facilidade para a investigação em cooperação. A possibilidade de investigadores de diferentes escolas, países e regiões poderem estabelecer intercâmbios fica, por esta via, facilitado. Neste sentido, é preciso formar “novos” professores para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Sampaio e Leite (2011), o professor tem de sofrer uma alfabetização tecnológica. Assim, o docente pode aprender contínua e crescentemente, a usar criticamente os médias existentes no ambiente escolar e na sociedade. Podemos dizer, as TIC e as suas linguagens exigem um modelo didático diferente, conforme Sampaio e Leite (2011), de forma participativa, ativa, contextualizada e interativa, que possibilita a construção de novos modelos de aprender e pensar.

Os novos meios da formação de professores constituem o ponto chave para a modernização do ensino. Como referimos, segundo Kenski (2008), a necessidade de atualização constante do professor cresce, não só em relação à sua disciplina específica, como também no que se refere às metodologias de ensino e às novas tecnologias. Assim sendo, a preparação do professor precisa de atender aos mesmos requisitos dos demais sectores da sociedade: formar um professor autónomo, não um recetor de informações pré-moldadas, repetidor de modelos estáticos na sua atuação profissional.

A inclusão das TIC nas aulas revela uma abertura a um potencial de aprendizagem, onde são mais as vantagens que as desvantagens. O professor deve ser crítico em relação às suas práticas pedagógicas e dominar o uso da tecnologia. Deve considerar que as tecnologias são ferramentas que auxiliam na construção do conhecimento, do raciocínio e interpretação, ou ferramentas que o ser humano utiliza para produzir bens materiais, ou seja, transformações que demonstram a evolução do pensamento humano.

Neste sentido, os alunos não se limitam aos tradicionais deveres escolares, passam a ser sujeito da construção dos próprios conhecimentos, através da reflexão crítica, deixando, assim, de ser um agente passivo no processo. Surge, então, o novo aluno: sujeito da sua formação, curioso, autónomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado e solidário.

Um aspeto importante da inserção das TIC na educação é a utilização da rede telemática. Valente (2003) explicou que, quando o professor interage com seus alunos em sala de aula na utilização da informática, é possível gerar indagações e problemas que o professor não tem condições de os resolver. Diante disto, a rede telemática pode propiciar o “estar junto” do especialista com o professor, vivenciando cooperações (Valente, 2003).

Para a mudança paradigmática acontecer, é preciso que os docentes absorvam ao máximo o conteúdo das formações contínuas e apliquem nas suas metodologias as vivências que ali passaram. Antes disso, o profissional de educação necessita de mais

oportunidades para se capacitar, com o apoio devido do governo e das universidades. O professor ainda precisa de ter a oportunidade de se desenvolver no âmbito pessoal e de trabalho, reunindo-se com os seus pares e refletindo, sempre, sobre novos caminhos e urgências (Weber, 2011). A partir daí, práticas pedagógicas inovadoras aparecerão e alunos críticos, reflexivos e criativos surgirão.

Assim sendo, a profissão de professor tem de enfrentar uma rápida mudança a nível da procura, que requer cada vez mais novos conjuntos de competências. De facto, as mudanças são tão grandes e rápidas que cada professor necessita de uma constante atualização e espírito crítico. Portanto, o professor do século XXI necessita de mais e acrescidas competências.

No currículo do professor chinês de português, parece-nos ver também concordância entre todos os intervenientes na constatação de uma evolução de um paradigma - o paradigma tradicional de racionalismo académico, segundo o qual, o bom professor era o que conseguia motivar os alunos para os conteúdos do programa, que expunha e explicava de forma a que eles os compreendessem e aprendessem. No Século XXI, o ensino orientado para o desenvolvimento e a aquisição de competências, por exemplo, o ensino superior, além de fornecer informação, deve também preparar os alunos para saberem procurar essa informação, saberem tratá-la, criticá-la, integrá-la, transformá-la, agirem em função dela.

### **6.1.2 - Reflexões sobre a prática de ensino de língua portuguesa em Tianjin/China**

No campo prático, consideramos que as mudanças nos métodos de ensino de língua portuguesa são reflexos de mudanças teóricas da natureza da linguagem e da sua aprendizagem.

Combinando com a tradição do ensino de línguas estrangeiras na China, os professores chineses não dão tanta atenção ao desenvolvimento da competência comunicativa intelectual dos alunos, mas sim ao das habilidades linguísticas. Enquanto a China focalizou a abordagem tradicional, a Europa viu emergir as



primeiras manifestações da abordagem comunicativa (Nunan, 1989; Brown, 1994). A abordagem comunicativa centraliza o ensino da LE na comunicação e a integração da cultura da LE com o conhecimento geral do aluno. A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Neves, 1996).

Nesta perspectiva, o professor deixa de exercer o seu papel de orientador no processo de ensino e de aprendizagem, e assume o papel de facilitador e organizador das atividades na aula. Subordina o seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostra sensibilidade aos seus interesses e leva-os à participação. O aluno, de acordo com Sousa (2005), pode valer-se das inferências possíveis sobre o que foi dito, partir de um entendimento mais amplo, e usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

Na China, há uma falta de conexão consistente entre as teorias que subjazem às metodologias do ensino e a aprendizagem de uma LE à prática pedagógica. Para aplicar a abordagem comunicativa nas aulas de PLE na China, além do “conhecimento do público-alvo e do contexto sociocultural da aprendizagem”, é necessário considerar “os métodos que melhor se adequam aos comportamentos verbais e às experiências linguísticas anteriores dos aprendentes” (Grosso, 1993, p. 852). Segundo a autora (*idem*):

...marcos teóricos, não dogmáticos, que resultem antes de mais, dos princípios e das técnicas de vários métodos de forma a que o processo de ensino/aprendizagem atinja o sucesso e a aprendizagem se traduza na prática da língua em rigor e fluência. Método, que em resumo, se pode definir como eclético, em renovação contínua, dando resposta às motivações, às necessidades de comunicação do público e acompanhando as mudanças que ocorrem no contexto de ensino/aprendizagem. (p. 852)

No contexto do ensino de português na China, o problema é que os professores chineses têm falta de formação contínua para interpretar os fenómenos culturais e sociais e os temas relevantes da língua-alvo e da comunidade da língua-alvo. A maior parte deles não é capaz de esclarecer a diferença profunda entre as duas línguas e culturas e apresentar os conhecimentos necessários que servem para facilitar a

comunicação intercultural.

O levantamento dos problemas educativos bem como as dificuldades referentes ao português como língua estrangeira na China têm sido apontados. As dificuldades de escolha e de adequação dum método para os alunos chineses, em contexto de não imersão linguística, como é o caso de Tianjin, resultam fundamentalmente dos aprendentes não terem uma formação pedagógica específica concordante com a realidade complexa e multicultural.

“A tudo isto se associa a necessidade de formação científica, não só no que diz respeito à estrutura, funcionamento e níveis da língua a ensinar, mas também a nível do conhecimento geral da gramática<sup>28</sup> da língua materna do aluno”, afirmou Grosso (1993, p. 852).

Aprender uma língua estrangeira não significa apenas para falar a língua-alvo, mas também para comunicar, para desenvolver a competência de comunicação da língua estrangeira que os alunos querem aprender e, conseqüentemente, para confrontar as representações do mundo diferenciadas.

No caso dos alunos chineses, para caminharem para o bilinguismo, é necessário desenvolverem e renovarem os estudos linguísticos e didáticos do português e do chinês. Para isso, contribui o conhecimento global das duas línguas, dos dois sistemas e dos padrões culturais representados, nomeadamente dos domínios sociais e das situações de comunicação em que são usadas.

Assim sendo, para os professores serem bilingues, não podem superar a ausência duma formação que se requer científica e pedagógica. Hoje em dia, não é suficiente ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira; além de capacidade de lecionar uma língua, os professores devem também ser preparados para pesquisar as suas próprias práticas pedagógicas e investigar as questões sociais e psicológicas que envolvem a sua prática.

---

<sup>28</sup> Este conceito também abarca o conjunto de regras psico-sócio-culturais que permitem a comunicação.

No caso de Tianjin, a investigação científica sobre as duas línguas e culturas (português/chinês), a formação científica e pedagógica daqueles que ensinam português como língua estrangeira e a aplicação de métodos resultantes da conexão entre a prática pedagógica e a discussão das bases teóricas metodológicas vão fazer do português uma língua de sucesso.

O outro aspeto importante é a inserção das TIC no processo de ensino e de aprendizagem. Frente às novas tecnologias, um novo paradigma está a surgir na educação e no papel do professor. Com as novas tecnologias o professor pode desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, como intercâmbios de dados científicos e culturais de diversa natureza, permitindo o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos.

O professor, neste contexto de mudança, precisa de saber orientar os alunos sobre como colher informações, tratá-las e utilizá-las. O professor torna-se um encaminhador da autopromoção e um conselheiro da aprendizagem dos alunos.

A fim de estimular o trabalho individual dos alunos e apoiar o trabalho de grupos reunidos por área de interesses, o professor precisa de estimular a pesquisa e de estar aberto à riqueza da exploração, da descoberta e do que pode aprender com o aluno. Neste sentido, na formação do professor, é preciso incorporar na sua metodologia:

- ✓ conhecimento das novas tecnologias e da maneira de aplicá-las;
- ✓ estímulo à pesquisa como base de construção do conteúdo a ser veiculado através do computador, saber pesquisar e transmitir o gosto pela investigação a alunos de todos os níveis;
- ✓ capacidade de provocar hipóteses e deduções que possam servir de base à construção e compreensão de conceitos;

- ✓ habilidade de permitir que o aluno justifique as hipóteses que construiu e as discuta;
- ✓ capacidade de conduzir a análise grupal a níveis satisfatórios de conclusão do grupo a partir de posições diferentes ou encaminhamentos diferentes do problema;
- ✓ capacidade de divulgar os resultados da análise individual e grupal de tal forma que cada situação suscite novos problemas interessantes à pesquisa.

As novas tecnologias podem ter um significativo impacto sobre o papel dos professores, pela reciclagem constante recebida via rede, em termos de conteúdos, métodos e uso da tecnologia, apoiando um modelo geral de ensino em que os estudantes são participantes ativos do processo de aprendizagem e não recetores passivos de informações ou conhecimento, incentivando-se os professores a utilizar redes e a começarem a reformular as suas aulas e a encorajar os seus alunos a participarem em novas experiências.

Acreditamos que o objetivo principal de qualquer prática educativa deva ser o de promover a aprendizagem significativa pelo aluno. Por isso, a necessidade de uma escolha adequada de abordagem, técnicas ou metodologias que vão ao encontro dos objetivos de ensino. Sendo assim, o professor priorizar ou desconsiderar uma abordagem, técnica ou metodologia de maneira acrítica, pode levar o aluno, em formação profissional, a adotar uma postura descomprometida e superficial, sem bases teóricas, que comprometa a produção de novos conhecimentos. Na nossa opinião, a função do professor, como formador, é oferecer caminhos alternativos aos seus alunos para que consigam agregar novas experiências às antigas, sob uma perspetiva crítico-reflexiva.

No fim, um bom professor precisa de ter sempre uma visão sobre a Educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os seus alunos, as janelas para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível. O objetivo é que os jovens conheçam melhor o mundo, para melhor o compreenderem e, sobretudo, integrarem-no.

Muitas das janelas que se abrem pressupõem que outras tenham sido criadas antes. Esta abertura ao mundo é, pois, um ato único e de grande responsabilidade em que o professor desempenha um papel insubstituível. Vivemos numa sociedade em que existe um hiperestimulação, nomeadamente através da televisão e Internet. Cabe ao professor, sempre que possível, fazer com que os alunos distingam quais as janelas realmente importantes, das acessórias e dispensáveis.

Podemos concluir que as tecnologias são indissociáveis do ensino de português e que no momento atual, mais do que nunca, devemos estar preparados para lidar com estas duas linguagens -tecnologia e português -, indispensáveis para nos desenvolvermos no mundo globalizado. Entendemos também que o uso de quaisquer metodologias ou tecnologias deve ser, antes de tudo, crítico.

Não pretendemos apresentar soluções para as várias situações problemáticas existentes no processo de ensino e de aprendizagem e formação de professores de língua portuguesa. Esperamos suscitar questionamentos, colaborar com os programas de formação de professores e assim gerar novas trajetórias para uma prática pedagógica mais eficaz.

## **6.2 - Recomendações aos professores chineses de português**

Em geral, a formação contínua dos professores chineses de LP deve ser um exercício de melhoria do nível profissional e da sua relação com o seu objeto de trabalho: a linguagem. A partir dessa relação, a formação pode ser compreendida, na esteira das discussões de Pereira (2010):

[...] como um conjunto de condições institucionais e de acções públicas e privadas/pessoais que permitem ao professor, em serviço, desenvolver sua autonomia em busca da aquisição de conhecimentos, de actualização e de análise crítica dos factos que permeiam sua vida pessoal e profissional. (p. 31)

Um elemento que consideramos importante na formação dos professores é a reflexão sobre a sua própria prática. O processo reflexivo tem sido considerado essencial na aprendizagem e na formação do professor. O contato com novas teorias leva à reflexão-na-ação e, portanto, a uma transformação na maneira de conceber a LP e, conseqüentemente, a uma transformação na prática em sala de aula.

Para os professores chineses concretizarem essa forma de ensino da LP, diversos aspetos devem ser focalizados, incluindo a pedagogia do oral, da gramática e do léxico. Do ponto de vista da pedagogia do oral, os professores devem ter como objetivos de ensino:

- refletir sobre a língua oral e o seu ensino;
- compreender que o oral é um meio de aprendizagem da LP e de desenvolvimento cognitivo;
- saber distinguir o discurso oral formal e o discurso oral informal;
- saber adaptar o discurso às características do conteúdo e do referente;
- saber desenvolver as competências orais dos alunos.

Do ponto de vista da pedagogia léxico-gramatical, os professores devem conhecer os estudos científicos desenvolvidos sobre léxico e gramática e devem conhecer os processos de transposição desses conhecimentos para o ensino superior, levando os alunos desse nível de ensino a:

- refletir sobre a seletividade e uso dos recursos léxico-gramaticais nas produções linguísticas;
- reconhecer a importância do funcionamento lexical, quer na produção oral, quer na escrita, quer no processo de leitura;
- reconhecer e utilizar adequadamente diferentes tipos de gramática, como a teórica e a reflexiva;
- realizar atividades epilinguísticas;
- realizar atividades metalinguísticas.

Refletir sobre a própria prática significa ter coragem e também redescobrir-se como professor, utilizando para isso recursos variados. Ao longo da sua carreira, um profissional do ensino pode desenvolver pesquisas que contribuem para o desenvolvimento da sua área de atuação, que o habilitem a justificar teoricamente a constituição da sua prática pedagógica, como a sua postura em sala de aula, a abordagem utilizada, a forma de avaliação, dentre outros aspectos da prática docente.

Para isso, o professor pode aproveitar todos os recursos, tal como diários, pesquisas acadêmicas ou não acadêmicas e realizar projetos em grupo ou individualmente. Enfim, é importante que “o professor olhe para si mesmo, questione-se, explique-se e, eventualmente, reveja sua prática” (Cavalcanti, 1999, p. 181).

Em suma, o sucesso de uma proposta de formação de professores depende da clareza dos seus objetivos bem como do cumprimento das suas propostas. O professor do contexto da globalização normalmente mostra dificuldade em desempenhar as suas funções com eficiência. Por isso mesmo, é preciso formação contínua que possibilite

a profissionalização, a melhoria constante, bem como a reflexão sobre a prática pedagógica.

Para os professores, é necessário considerar as características dos alunos chineses no processo de ensino e de aprendizagem do português, isto é, é preciso filtrar as necessidades dos alunos, compreender os processos individuais de aquisição da linguagem, misturar conteúdos primando sempre por tornar o que é estudado concreto para o aluno, com isso, modificando e exigindo que sejam recriados diálogos para os tornar reais. Quando se exige intenso envolvimento, há solidificação do conhecimento.

O conhecimento dos perfis dos alunos chineses que não têm a língua de escolarização como língua materna, por exemplo, é fundamental para a seleção dos métodos mais adequados a cada caso.

Duas características das práticas colaborativas de ensino e aprendizagem - a sua flexibilidade e adaptabilidade - tornam-nas adequadas ao desenvolvimento linguístico e à inclusão de alunos de PLE. Trata-se de um conceito que deve ser utilizado criativamente pelos professores, que o devem aplicar de acordo com o conhecimento que têm dos grupos com quem trabalham. Uma vantagem adicional é o facto de se tratar de uma prática adequada para todos os alunos.

No ensino de PLE, é importante encontrar um equilíbrio entre abordagens centradas no professor e abordagens centradas no aluno. Os alunos de PLE não têm apenas necessidades comunicativas. O objetivo da escola é uma integração completa no *curriculum* normal, e isso implica um conhecimento de PLE tanto quanto possível próximo do de um falante nativo, o que pressupõe também competências metalinguísticas.

Nesse âmbito, e atendendo igualmente ao que ficou dito sobre a importância da memória declarativa (MD) na assimilação tardia de uma LE, é necessário proporcionar momentos de instrução direta sobre mecanismos formais da língua. A maior ou menor necessidade de estudo formal da língua depende do perfil do aluno,



nomeadamente da idade de exposição do aluno a PLE e do seu grau de proficiência em PLE e nas outras línguas do seu repertório linguístico, para além de outros fatores de natureza individual.

Cabe ao professor, baseado no conhecimento que tem dos seus alunos, selecionar os momentos e os conteúdos que devem ser objeto de uma instrução direta e se esta deve incidir sobre a prática de estruturas ou visar aumentar a consciencialização.

### **6.3 - Limitações do Estudo**

Na elaboração desta pesquisa procurámos utilizar o máximo de rigor metodológico a fim de alcançar alto grau de segurança e confiança nos resultados. Porém, devem ser consideradas e destacadas algumas limitações ocorridas no decorrer do trabalho.

A primeira limitação diz respeito ao próprio carácter subjetivo das pesquisas qualitativas, que não contam com o rigor estatístico das quantitativas. Procurámos reduzir esta subjetividade a partir da utilização de evidências coletadas em diferentes fontes de dados.

Outra limitação refere-se ao estudo de oito universidades de Tianjin e de Pequim, as quais, embora sejam instituições consideravelmente representativas dos seus meios, têm características e peculiaridades que não permitem uma generalização dos resultados obtidos na pesquisa.

O período em que a pesquisa foi realizada foi, também, um fator limitador, por tratar-se do meio do ano letivo quando as aulas são intensas, dificultando a disponibilidade de alguns professores para realizar as entrevistas. Entendemos que esta limitação foi devidamente minimizada com a seleção de entrevistados que representam as universidades onde trabalham.

Por fim, a falta de conhecimento aprofundado dos entrevistados sobre o tema de pesquisa, embora previsto, mostra-se um fator limitante, pois exige da investigadora maior habilidade na realização das entrevistas e na análise dos dados, a fim de adaptar-se e interpretar, de forma correta, a linguagem e a percepção dos mesmos.

A pesquisa de carácter exploratório tem o objetivo de possibilitar maior familiarização com o problema pesquisado, aprimorando as ideias e a procura de hipóteses e proposições em situações em que as pesquisas anteriores ainda não

apresentam um conjunto simples e claro de resultados. Portanto, entendemos que a partir deste trabalho outras pesquisas podem ser realizadas a fim de aprofundar o estudo de formação de professores de português em Tianjin/China.

Primeiro, sugerimos que os resultados desta dissertação sejam validados com a realização de outros estudos de caso, a fim de possibilitar uma generalização para o sector. Este trabalho pode ser aperfeiçoado, também, com a aplicação de estudos semelhantes. Ainda, é de salientar que este tema é pouco tratado e aprofundado o seu estudo na China; assim, fica aberta a área de investigação que deve ser contínua, tendo em conta a utilidade que o seu desenvolvimento poderá trazer para a qualidade da educação em geral.

Outra sugestão para futuros trabalhos é a realização de pesquisa específica, e talvez quantitativa, sobre a efetiva relação de cada um dos elementos identificados com o processo de formação de professores de português e o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino superior.

Daí a nossa tentativa de contribuir para o melhoramento da qualidade do sistema de ensino chinês, porque “uma teoria de educação perfeita ainda está por construir e nunca virá certamente a existir; tudo o que se faça deve pois ser encarado como tentativa, tentativa mais ou menos válida no sentido de uma melhoria” (Domingos, 1987, p. 16).

Como comentário final, consideramos este trabalho um “estudo exploratório” que nos coloca vários desafios, quer como investigadora, quer como docente de LP na China.

Por fim, com este trabalho esperamos que as nossas contribuições sejam válidas para que, no futuro, os professores chineses de português possam fundamentar-se melhor para a sua prática pedagógica. Enfim, que seja assumido um princípio de formação pelo respeito, dignidade, consideração e valorização dos professores.

## BIBLIOGRAFIA<sup>29</sup>

- Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Akerberg, M. (1992). *As funções e formas alternantes do imperativo no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, pp. 105-114.
- Alan, D. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Brasil Blackwell.
- Alarcão, I. (2004). O professo de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional.. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 3 nº 1. Brasília: Edição da UNB.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores*. Porto: Porto, pp. 11-39.
- Almeida Filho, J. C. P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (3a ed). Campinas, SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (2004). O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, vol. 3 no 1. Brasília: Ed. da UNB.
- Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (2a ed.). Braga: Psiquilíbrios.

---

<sup>29</sup> Bibliografia segundo a Norma APA (2010).

Almeida, M. S. P. M. de. (2004). Ensino de português língua estrangeira - língua global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL*. v. 2, n. 2.

Almeida, P. C. A.; Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33(2), pp. 281-295.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.

Alonso, L. (2007). “Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: Uma perspectiva de formação ao Longo da vida”. In FLORES, Maria Assunção e VIANA, Isabel Carvalho (orgs.). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Cadernos CIED, pp. 109-129.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

Arthea, J. S., & Verna, E. B. (2004). *A guide to observation, participation and reflection in the classroom*. Boston: McGraw Hill Higher Education.

Andiliou, A., & Murphy, K. P. (2010). Examining variations among researchers’ and teachers’ conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, pp. 201-219.

André, C. A. (2016). *Uma língua para ver o mundo: olhando o português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

André, M. E. D. A. (2000). Análise sobre formação de professores: Um exercício coletivo. *Psicologia da Educação*, São Paulo. V. 10/11, pp. 139-153.

Antunes, F. (2004). A europeização das políticas educativas: A nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação. *Jornal*, p.130.

Antunes, F. (2004). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 70. p.101-125.

Antunes, I. (2003). *Aula de português: Encontro & Interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, S. (2014). Dez competências para o futuro. *Visão*, 19-25 de junho.

Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Avon: Multilingual Matters.

Beebe, L. (1988). *Issues on second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House - Harper and Row.

Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança* (2a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Berns, M. (1990). 'Second' and 'Foreign' in second language acquisition/foreign language learning: A sociolinguistic perspective In B. VanPatten, & J. F. Lee (eds.), *Second language acquisition/foreign language learning*. Avon: Multilingual Matters.

Bialystock, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, v. 2, pp. 154-166.

Bialystock, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Learning*, v. 9, pp. 133-140.

Bialystock, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 65, No. 4, pp. 229-235.

Bogdan, R. D., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. D., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon.

Brancoa, D. M. (2011). *A competência intercultural no ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4a ed.). New York: Longman.

Brumfit, C. J., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005.

Callegari, M. V. (2006). *Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1), pp. 87-101.

Calvet, L. J. (2002). *Mondialisation, Langues e Politiques Linguistiques*. Disponível em <http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf>, consultados em 03/04/2017.

Candeias, A. (2009). *Educação, estado e mercado no século XX*. Lisboa: Edições Colibri.

Carneiro, R. (2004). *A sociedade educativa e os professores: Um olhar sobre o século XXI*. Portugal: Fundação Manuel Leão.

- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2004). *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Chang, S. (1999). The chinese learner: A question of style. *Education+Training*. 41(6-7), pp. 294-304.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Chung J., & Chow S. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*. 41 (2), pp. 157-168.
- Chomsky, N. (1971). *Linguagem e pensamento* (versão portuguesa). Petrópolis RJ: Editora Vozes.
- Cohen, V. (2000). *Strategies in learning and using a seconde language*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. *Aprendizagem, ensino avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, V. (2000a). *Linguistics and second language acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cook, V. (2000b). *Second language learning and language teaching* (2nd. ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda..
- Corbett, J. (2010). Intercultural language activities. *Cambridge Handbook for Teachers*. Cambridge: CUP.



- Corder, S. P. (1982). *Error analysis and interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1992). A role for the mother tongue. In S. Gass, & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning. Revised Edition*, pp. 73-80.
- Costa, J. J. M. (2011). Literacia ou Literacias digitais? Uma Reflexão no Final da Primeira Década do Século XXI. *Revista Portuguesa da Pedagogia*. pp. 171-180.
- Costa, W. C. (1988). Tradução e ensino de línguas. In H. Bohn, & P. Vandresen (eds.), *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, pp. 283-291.
- Crispim, M. D. L. (1997). Português, língua não materna e situações de aprendizagem. *Actas do seminário internacional de português como LE*. Macau: Universidade de Macau, DSEJ.
- Crockett, M. D. (2007). Teacher professional development as a critical resource in school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 39(3), pp. 253-263.
- Cuche, D. (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais* (3a ed.). Lisboa: Fim de Século-Edições, Sociedade Unipessoal.
- Cunha, L. A. (1975). A expansão do ensino superior: Causas e consequências. *Debate & Crítica*, São Paulo, n. 5, pp. 27-58.
- Dai, L. D. (2002). 外语交际中的文化迁移及其对外语教改的启示<sup>30</sup>. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Deng, Y. C., & Liu, R. Q. (1989). 语言与文化: 英汉语言文化对比<sup>31</sup>. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

---

<sup>30</sup> Transferência cultural na comunicação em línguas estrangeiras e a sua revelação sobre a reforma do ensino de línguas estrangeiras

<sup>31</sup> Língua e Cultura: Comparação Cultural de língua inglesa e de LC

Departamento da Educação Básica. (2000). *Educação intercultural: Potenciar a diversidade - entrelaçar culturas*. Lisboa: ME/DEB.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Dowbor, L. (1993). *O espaço do conhecimento: A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte: IPSO.

Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas: Autores Associados.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, pp.755-761.

Eco, U. (2007). *Quase a mesma coisa*. Rio de Janeiro: Record.

Ellis, R. (1992). *Understanding second language acquisition* (12aed.). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia a formação de professores* (4a ed). Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. A. (2001). *Estudos de história da língua portuguesa - Obra dispersa*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos.

Ferry, G. (1991). *A trajetória da formação*. Madrid: Paidós.

- Fisher, G.<sup>32</sup> (1989). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Florian, C. (2005). *Sociolinguistics: The study of speakers choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonseca, M. L. S. M. (1997). Aprender uma segunda língua/Aprender numa LS. *Actas do Seminário internacional de português como LE*. Macau: Universidade de Macau, DSEJ.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.
- Gimenez, T. (2002). *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ghiraldelli, P. J. (1994). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Guan, S. J. (1995). 跨文化交流学<sup>33</sup>. Beijing: Beijing University Press.
- Guedes, P. C. (2006). *A formação do professor de português*. São Paulo: Parábola.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: Saber, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papirus.

---

<sup>32</sup> E demais autores, cujos nomes não foram mencionados na fonte.

<sup>33</sup> Estudo de Cross-cultural

Hammerly, H. (1982). *Synthesis in language teaching*. Washington: Second Language Publications.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.

Hofman, R. H., & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Education*, 26(4), pp. 1031-1040.

Huberman, M. (1995). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Porto: Porto, pp. 31-62.

Hu, W. Z., & Gao, Y. H. (1997). *外语教学与文化*<sup>34</sup>. Changsha: Hunan Education Press.

Johnson, K. (2000). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action*. San Francisco: Heinle & Heinle.

Kenski, V. M. (2008). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

Kinoshita, L. Y. N. (2000). *O desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas no ensino de inglês em uma escola de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Campo Grande - MS. UCDB.

Korthagen, F. L. J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 1020-1041.

---

<sup>34</sup> Ensino de LE e cultura

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1983). Culture and constructs: Communicating attitudes and values in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*. 16 (6), pp. 437-448.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications* (4a ed.). New York: Longman.

Krashen, S. (1988). *The cultural discourse of foreign language textbooks: Towards a new intergration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference.

Krashen, S. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. (1994). Bilingual education and second language acquisition theory. In Bilingual Education Office (ed.), *Schooling and language-minority students: A theoretical framework* (2aed.), pp. 47-75. Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.

Krashen, S. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*. 8 (2), pp. 83-92.

Krashen, S. (1998a). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Krashen, S. (1998b). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (eds), *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (2003). Teaching language along the faultline. In *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich: Information Age Publishing.

Krashen, S. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90, pp. 249-252.

Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In: Block, D.; Cameron, D. (eds). *Globalization and language teaching*. London: Routledge.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.

Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale: Yale University.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.

Leffa, V. J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. Florianópolis: Ed. da UFSC, pp. 211- 236.

Lian, H. Y. (2001). 论中西思维方式与语言表达差<sup>35</sup>. In: *Jornal da Universidade Qiqihaer* (Versão Filosofia e Ciências Sociais).

Libâneo, J. C.; Pimenta, S. G. (1999). *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Campinas: CEDES.

Li, L. Q. (2004). *Education for 1.3 billion*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press; Hong Kong: Pearson Education.

---

<sup>35</sup> Os pensamentos chinês e ocidental e as diferenças nas expressões nas línguas.

Litwin, E. (2011). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed.

Lopes, M. C. L. P. (2005). *Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital*. São Paulo: PUC.

Lüdke, M; André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U.

Magalhães, M. C. C. (2002). *O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa*. Londrina: UEL.

Manuel, P. (2012). Reflexão sobre a face, o aprendente chinês de português e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, In: *Atas do 1º Fórum Internacional de Ensino de Língua Portuguesa na China Macau*, p. 208.

Marques, M. E. R. (2003). *Português, LS*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mateus, M. H. M. (2008). *O ensino do Português como Língua não Materna: Algumas recomendações*. Consultado na página web da ILTEC. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/recomendacoes%20ao%20ministerio.pdf>

Mattoso, J. R. (1979). *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.

Mendes, E. (2008). *Língua, cultura e formação de professores: Por uma abordagem de ensino intercultural*. Campinas: Pontes.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Miao, J. (2002). 人本主义教学:外语教育中文化教学模式<sup>36</sup>. Nanjing: Nanjing Normal University.

Mitchell, R.; Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

Mizukami, M. G. N. (1996). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa: Um conceito subjacente*. São Paulo: EPU.

Moutinho, R., & Almeida Filho, J. C. P. (2011). Aprender PLE na universidade. In J. C. P. Almeida (org), *Fundamentos de abordagem e formação de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, pp. 65-79.

Musgrave, P. W. (1994). *Sociologia da educação* (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, F. (1997). *Psicologia intercultural: nós e outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nield, K. (2004). Questioning the myth of the chinese learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 16 (3), pp. 189-196.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP.

Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1991). *O passado e o presente dos professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a história da sua vida*. Porto: Porto Editora.

---

<sup>36</sup> Ensino do humanismo: Modelo do ensino cultural na educação de línguas estrangeiras.



Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveira, E. M. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural: Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Ormundo, J. S. (2007). *A reconfiguração da linguagem na globalização*. Brasília: UNB.

Pacheco, J. A.; Flores, M. A. (1999). *O processo formativo do professor*. Portugal: Porto.

Pereira, D. (1998). *O ensino da língua portuguesa como 2ª língua: Povos, culturas e pontes: Estórias de linguagem*. Lisboa: ME/DEB.

Pérez-Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os Professores e a sua Formação*, pp. 93-113. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

Pérez-Gómez, A. (1997). Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. *V Simpósio Paulista de Educação Física*. Motriz - volume 3, número 1.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1971) Aprendizagem e desenvolvimento. In: Pancella, J. R.; Ness, J. S. V., *Studying Teaching Prentice Hall* (texto traduzido), pp. 1-19.

Pimenta, S. G. (2005). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Editora Cortez.

Pinto, P. R. (1993). Aprendizagem por análise e resolução de problemas: Fundamentos pedagógicos e estratégias de formação. *Educação Médica*, 4(1), pp. 10-17.

Pinto, P. R. (2008). Formação pedagógica no ensino superior: O caso dos docentes médicos. *Revista de Ciências da Educação*. Consultado em março de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Pinto, P. R., & Marques, J. (2012). Formação pedagógica de docentes do ensino superior: Reflexão crítica sobre práticas desenvolvidas em educação médica. In Noutel, A.; Brutten, E.; Pires, G., & Huet, I., *Ensino superior: Saberes, experiências, desafios*. João Pessoa: Ideia, pp. 267-303.

Puccio, G. J., Mance, M., & Murdock, M. C. (2011). *Creative leadership: Skills that drive change*. (2nd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Qu. C. (2006). *Introdução da filosofia chinesa e cultura chinesa*. Ningxia: Ningxia Press.

Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London: Routledge/Falmer.

Randi, J., & Corno, L. (1997). Teachers as innovators. In Biddle, T. G., & Goodson, I., *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, pp. 1163-1221.

Reimão, C. (2001). Sessão de abertura do colóquio: A formação pedagógica do professor do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 19-25.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2004). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W. M. (1975). *A metodologia do ensino de línguas estrangeira*. São Paulo: Pioneira.

Rodrigues, A. (2005). Formação pedagógica dos docentes do ensino superior: Desafio de Bolonha? In *Actas VIII Congresso SPCE - Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes*. Edição em CD - ROM.

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1992). A análise de necessidades e a formação de professores. In A. Rodrigues & M. Esteves (org.), *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 37-52.

Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council on Education.

Sampaio, M. N. & Leite, L. S. (2011). *Alfabetização tecnológica do professor*. Rio de Janeiro: Vozes.

Sancho, J. M.; Hernandez, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schön, D. A. (1995). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In Stephen, R. S.; Luiza, C., & José, A. C. (Eds.). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 209-238.

Silva, M. C. V. da. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Simone, S. (2004). Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL. Vol. 2, n. 2.

Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social* (17a ed.). São Paulo: Ática.

Solla, L. (2008). Ensino do português em contextos de diversidade linguística. *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 295-303.

Spada, N. (2004). Linguística Aplicada ao ensino de LE: Uma entrevista com Nina Spada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL. Vol. 2, n. 2, pp. 37-45.

State Council. (1993). *Guidelines for China's Education Reform and Development*. Disponível em: <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/level3.jsp?tablename=208&infoid=3334>.

Stoer, S. R. (2001). *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4a. Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira-Abrahão, M. H. (1996). *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática em sala de aula*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, IEL.

Vieira-Abrahão, M. H. (1999). Tentativas de construção de uma prática renovada: A formação em serviço em questão. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, pp. 29-50.

Vieira-Abrahão, M. H. (2002). Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: EDUEL.

Vieira-Abrahão, M. H. (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: Vieira-Abrahão, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, pp. 131-152.

Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wallace, M. J. (1999). *Training foreign language teacher: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ye, Z. L. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China, In: Maria, J. G.; Ana, P. C. G. (org). *O português na China*. Lisboa: LIDEL, pp. 42-54.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms for teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 34, pp. 3-9.

Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Zeichner, K. (2003). Educating reflective teachers for learner centered-education: Possibilities and contradictions. In: Gimenez, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudanças*. Londrina: ABRAPUI, pp. 3-19.

Zhang, S. P. (2010). *O ensino da língua portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro*. Dissertação de mestrado em Estudos Interculturais Português/Chinês: Tradução, Formação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho.

Zhong, Y. (2005). *Globalization and Higher Education Reform in China*. Consultado em 21 de abril de 2017 em: <http://www.aare.edu.au/05pap/zho05780.pdf>.

## **ANEXOS**

## **Anexo I - Questionário para alunos**

Este questionário faz parte do trabalho de tese, relativo ao Doutoramento em Ciências da Educação, intitulado “Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Superior em Tianjin/China: As Práticas Pedagógicas no Contexto Mundial da Globalização”.

A tese está a ser realizada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

O questionário é anónimo e será utilizado apenas como fonte de pesquisa.

**1. Ano de escolaridade** \_\_\_\_\_

**2. Género**

Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_

**3. Você teve um professor de Língua Portuguesa que marcou positivamente a sua formação escolar?** Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**4. Quais eram as características marcantes deste professor?**

---

---

---

**5. Tendo em mente este professor de Língua Portuguesa que marcou a sua trajetória escolar, responda às perguntas abaixo. Assinale as características deste professor:**

☐ Grande cultura geral.

☐ Acolhimento.

☐ Acessibilidade.

☐ Respeito.



- ☐ Sabia explicar bem.
- ☐ Carisma pessoal.
- ☐ Estimulava a participação dos alunos.
- ☐ Uso de recursos didáticos variados.
- ☐ Domínio da matéria.
- ☐ Aulas organizadas.
- ☐ Possuía bom humor.
- ☐ Disposição para ouvir os alunos.
- ☐ Abordagem problematizadora e crítica.
- ☐ Despertava a vontade de saber.
- ☐ Desenvolvia atividades variadas.
- ☐ Enriquecia a aula contando histórias e casos,
- ☐ Utilizava exemplos.
- ☐ Capacidade de tornar os conteúdos significativos.
- ☐ Outra(s): \_\_\_\_\_

**6. Das características acima assinaladas, escolha a que considera a principal. Justifique.**

Caraterística: \_\_\_\_\_

Justificação: \_\_\_\_\_

**7. Como avalia a influência deste professor de Língua Portuguesa enquanto uma das suas motivações para escolher este curso?**

- ☐ Fundamental. Se não fosse isso não teria feito esta opção.
- ☐ Apenas uma dentre outras, mas com um peso importante na minha decisão.
- ☐ Pequena e não determinante na opção.

☐ Não foi uma influência.

**8. Que dificuldades tem enfrentado na sua aprendizagem do Português?**

Leitura \_\_\_\_\_

Produção oral \_\_\_\_\_

Produção escrita \_\_\_\_\_

Outras \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

**9. O que acha mais importante na aprendizagem da Língua Portuguesa?**

Compreender \_\_\_\_\_

Ler \_\_\_\_\_

Falar \_\_\_\_\_

Escrever \_\_\_\_\_

Outros aspetos \_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_

**10. Quais dos seguintes métodos pedagógicos costuma utilizar na sua aula?**

Verbais \_\_\_\_\_ Intuitivo \_\_\_\_\_ Ativo \_\_\_\_\_

Justifique a(s) sua(s) escolha.

\_\_\_\_\_

**11. Quando sente que fixou melhor o conteúdo a ser ensinado?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Justifique**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo II - Questionário para professores**

Este questionário faz parte do trabalho de tese, relativo ao Doutoramento em Ciências da Educação, intitulado “Formação de Professores de Língua Portuguesa no Ensino Superior em Tianjin/China: As Práticas Pedagógicas no Contexto Mundial da Globalização”.

A tese está a ser realizada sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

O questionário é anónimo e será utilizado apenas como fonte de pesquisa.

### **1. Nacionalidade**

Chinesa \_\_\_\_\_ dos países de língua oficial portuguesa \_\_\_\_\_

### **2. Género**

Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_

### **3. Idade**

\_\_\_\_\_ anos

### **4. Habilitações Académicas**

Licenciatura \_\_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_\_ Doutoramento \_\_\_\_\_

### **5. Qualificação profissional**

Professor auxiliar \_\_\_\_\_ Professor associado \_\_\_\_\_

Professor catedrático \_\_\_\_\_

**6. Situação profissional:**

Nomeação Definitiva \_\_\_\_\_ Nomeação Provisória \_\_\_\_\_

Prof. Contratado \_\_\_\_\_ Outra \_\_\_\_\_

**7. Anos de serviço (em 31 de Dezembro de 2016)**

\_\_\_\_\_ anos

**8. Anos de serviço na universidade onde trabalha atualmente (em 31 de Dezembro de 2016)**

\_\_\_\_\_ anos

**9. Cargo(s) que desempenha na universidade:** \_\_\_\_\_

**10. Classes em que leciona:** \_\_\_\_\_

**11. Disciplina(s) que leciona (se aplicável):**

\_\_\_\_\_

**12. Acha importante a formação de professores de língua portuguesa para o ensino superior?**

Sim \_\_\_\_\_ Um pouco \_\_\_\_\_ Tanto faz \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Justifique \_\_\_\_\_

**13. Indique quantas ações frequentou de curta e de longa duração (nos últimos 2 anos) :**

Curta duração \_\_\_\_\_ Longa duração \_\_\_\_\_

**14. Por favor, identifique o conteúdo/temática das ações que frequentou:** \_\_\_\_\_

—

---

---

**15. As ações que frequentou nos últimos dois anos foram organizadas por:**

☐ uma universidade ou instituição do ensino superior

☐ uma escola e/ou agrupamento

☐ um centro de formação de associação de escolas

☐ uma associação profissional (e.g. APPF...)

☐ outra entidade. Qual? \_\_\_\_\_

**16. Especifique a(s) modalidade(s) de formação contínua que frequentou. Por favor, indique o número de vezes que frequentou cada modalidade (caso tenha frequentado mais do que uma vez).**

☐ curso      ☐ módulo      ☐ oficina      ☐ círculo de estudos

☐ seminário      ☐ estágio      ☐ disciplina singular no ensino superior

☐ projeto      ☐ outra. Qual? \_\_\_\_\_

**17. Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo? Utilize a escala de 1 a 3 para cada um dos itens que se seguem: 1=não importante; 2= algo importante; 3= muito importante.**

1. Progredir na carreira	
2. Aumentar oportunidade profissional	
3. Promover o desenvolvimento pessoal	
4. Desenvolver novas ideias para o trabalho/ensino	
5. Responder às novas exigências associadas ao trabalho	
6. Mudar a maneira como organizar o processo de ensino e de aprendizagem	
7. Desenvolver as destrezas profissionais	
8. Implementar as políticas da Administração Central	
9. Desenvolver projetos em colaboração com colegas	
10. Construir recursos didáticos com colegas	
11. Outra(s). Qual(ais)?	

**18. Que metodologia(s) utiliza no ensino da Língua Portuguesa Estrangeira visando o sucesso educativo dos seus alunos?**

---



---

**19. Que características considera fundamentais.**

- ☐ Grande cultura geral.
- ☐ Acolhimento, acessibilidade e respeito.
- ☐ Sabia explicar bem.
- ☐ Carisma pessoal.
- ☐ Estimulava a participação dos alunos.
- ☐ Despertava vontade de saber.
- ☐ Aulas organizadas.
- ☐ Uso de recursos didáticos variados.
- ☐ Desenvolvimento de atividades variadas.
- ☐ Possuía bom humor.
- ☐ Disposição para ouvir os alunos.

☐ Enriquecia a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos.

☐ Capacidade de tornar os conteúdos significativos.

☐ Outras: \_\_\_\_\_

**Justifique** \_\_\_\_\_

**20. Que oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional tem no seu local de trabalho?**

---

---

---

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor,  
utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo III - Guião de entrevista para os professores**

### **I - Tema**

Análise dos processos da formação de professores e do ensino e a aprendizagem de LP em Tianjin/China.

### **II - Objetivos Gerais**

- 1- Caraterizar a formação dos professores de LP em Tianjin/China;
- 2- Analisar os programas já implementados, destacando as suas vantagens e desvantagens na prática;
- 3- Verificar a evolução das abordagens do ensino e a aprendizagem do PLE;
- 4- Recolher informações revelantes para contribuir a melhoria do processo da formação de professores e de ensino-aprendizagem do PLE.

### **III - Objetivos específicos e estratégias**

Blocos	Objetivos específicos	Perguntas	Observações
Ⓐ Legitimação de entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"><li>1- Informar os objetivos da investigação;</li><li>2- Pedir o apoio dos professores, pois os seus contributos são absolutamente imprescindíveis para o êxito do trabalho;</li></ol>	Tempo médio: 5 a 10 minutos



		<p>3- Assegurar a confidencialidade das informações prestadas;</p> <p>4- Pedir a autorização para gravar a entrevista.</p>	
® Perfil dos entrevistados	Conhecer os seus percursos académicos e profissionais	<p>1- Inicialmente, fale-me um pouco sobre si, a sua formação e a sua experiência profissional;</p> <p>2- Quando começou a trabalhar no Ensino Superior?</p> <p>3- Por que optou por ser professora de português?</p> <p>4- Que disciplinas leciona?</p>	
© A classe, em geral	Definir com os professores pontos de referência para a caracterização da turma	<p>1- Como vê os seus alunos?</p> <p>2- Pedir para comparar a turma com turmas que tivesse tido no ano letivo transato.</p>	
ⓓ O processo da	1- Caracterizar os	1- Acha importante a	

<p>formação de professores de LP</p>	<p>processos da formação no corrente;</p> <p>2- Verificar as suas vantagens e desvantagens na prática</p>	<p>formação de professores de língua portuguesa para o ensino superior?</p> <p>Justifique.</p> <p>2- Quantas ações frequentou de curta e de longa duração nos últimos 2 anos?</p> <p>3- Quais são as modalidades de formação contínua que frequentou?</p> <p>4- Quais foram as principais motivações que o(a) levaram a participar em ações de formação e/ou de desenvolvimento profissional contínuo?</p> <p>5- A instituição onde trabalha organiza regularmente formações para os</p>	
--------------------------------------	---	--	--

		<p>professores de LP?</p> <p>Se sim, explique as formações. Se não, justifique a razão.</p> <p>6- Além da instituição onde trabalha, conhece outras universidades ou centros de formação que oferecem cursos de formação para professores de LP?</p> <p>Quais?</p> <p>7- Como aplica as teorias aprendidas na formação na prática?</p> <p>8- Sabe o que a(o) levou a ser considerada(o) como uma/um professora/professor marcante?</p> <p>9- Em sua opinião, o que um professor precisa</p>	
--	--	---	--

		<p>desenvolver para ser considerado marcante?</p> <p>10- O que considera positivo na sua prática?</p> <p>11- O que considera como negativo?</p> <p>12- Qual (Quais) competência(s) profissional (profissionais) considera que precisa de melhorar?</p>	
<p>⑤ O ensino e a aprendizagem</p>	<p>1- Verificar a situação atual do ensino e a aprendizagem do PLE na China;</p> <p>2- Reconhecer elementos referentes ao 3º objetivo.</p>	<p>1- O que pensa sobre os rumos da Disciplina de Língua Portuguesa na universidade?</p> <p>2- Considera a disciplina que leciona valorizada ou desprestigiada? Por quê?</p> <p>3- Que metodologia(s) utiliza no ensino da PLE visando o</p>	

		<p>sucesso educativo dos seus alunos?</p> <p>4- O que faz para envolver os seus alunos no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa?</p> <p>5- Os seus alunos acham que explica bem? Se sim, pode dar um exemplo de como é explicar bem um conteúdo? Se não, pode justificar a razão?</p> <p>6- Os seus alunos concordam que possui domínio da matéria? O que é ter domínio da matéria?</p> <p>7- Existe alguma ação didática/pedagógica a que considera primordial para a sua prática?</p>	
Ⓕ Aspectos	Verificar a relação	1- Na sua opinião,	

relacionados	entre a formação de professores de LP e a prática do ensino e a aprendizagem do PLE	<p>qual é o objetivo final do ensino do português como LE? Porquê?</p> <p>2- Que novas abordagens aplicadas ao multilinguismo e ao multiculturalismo?</p> <p>Qual é a abordagem mais eficaz para promover a aprendizagem do aluno chinês?</p> <p>3- Perante o desenvolvimento das novas tecnologias, que reformas implementar para evitar a auto-asfixia?</p> <p>4- Quais são as fragilidades atuais no ensino e a aprendizagem de LP no ensino</p>	
--------------	---	---	--

		<p>superior? A razão ou razões da sua existência? Como as ultrapassamos?</p> <p>5- Qual o papel do professor neste contexto? Que conceção de professor tem ou reproduz? Que perfil de professor de LP?</p>	
<p>©</p> <p>Considerações Finais</p>	<p>Recolher informação que o(a) entrevistado(a) julgue ser pertinente para o estudo em Questão</p>	<p>Há mais alguma informação que considere importante acrescentar relacionada com o tema do estudo?</p>	

## Anexo IV - Observação da aula de Língua Portuguesa

### 1. Unidade 21 - Saúde e bem-estar<sup>37</sup>

#### Texto A (CD2-30)

A Luísa sente dor de cabeça e tem febre há três dias. Assim, decidiu marcar uma consulta no médico porque não se sente bem.

Trim... trim... trim...

Empregada: Consultório médico, boa tarde.

Luísa: Boa tarde. Eu queria marcar uma consulta para o doutor Carlos Santos, por favor.

Empregada: E para quando deseja a consulta?

Luísa: Eu estou doente há três dias. Preciso de ter uma consulta o mais depressa possível.

Empregada: Muito bem. O doutor Santos tem uma vaga amanhã, às três da tarde.

Luísa: Ótimo.

Empregada: Em que nome fica a consulta?

Luísa: Luísa Maria Duarte.

Empregada: Desculpe? Pode repetir o nome, por favor?

Luísa: Luísa Maria Duarte.

Empregada: A consulta já está marcada. Tente chegar vinte minutos antes para eu preencher a ficha com os seus dados.

Luísa: Com certeza. E posso pagar a consulta com cartão multibanco?

Empregada: Sim, pode. Não vai precisar de mais nada?

Luísa: Não. É tudo. Até amanhã.

Empregada: Até amanhã e obrigada.

#### 1. Pedir para marcar uma consulta 就診預約

##### Pedir para marcar uma consulta

Queria/quero marcar uma consulta.

Desejava/desejo marcar uma consulta.

Precisava/preciso de uma consulta

#### 2. Agendar uma consulta 就診排期

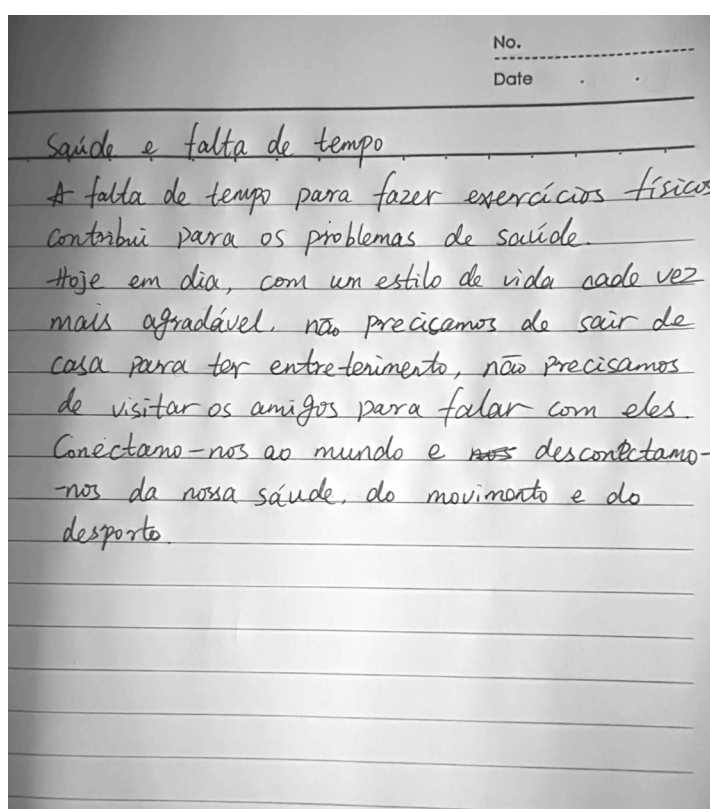
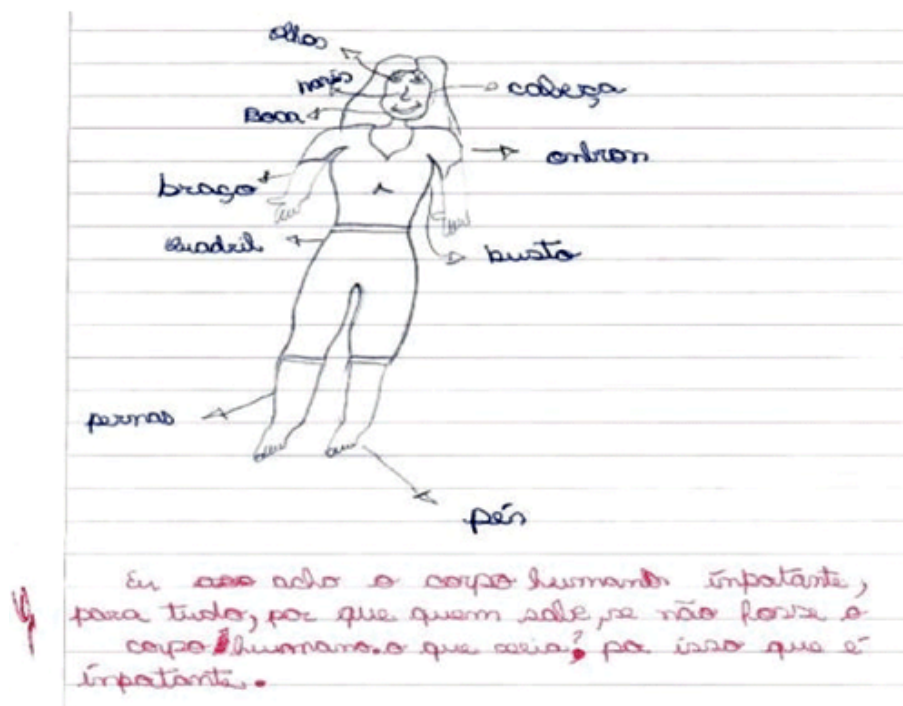
Para que dia deseja a consulta? / Para que horas deseja a consulta? /  
Temos uma vaga às sete da tarde.

Desejo para amanhã. / Preferia para as sete da tarde.

<sup>37</sup> Texto do livro didático *Português Global 1* (Oliveira e Coelho, 2011, p. 218).



## 2. Produções de texto dos alunos



### 3. Fichas de desportos



#### Ficha n.º 7

Estás em boa forma?



Qual é a tua actividade preferida?

Fazes desporto? Qual? Quantas vezes por semana?

Achas que tens uma vida activa? Porquê? Faz uma cruz no quadrado quando a tua resposta é sim.

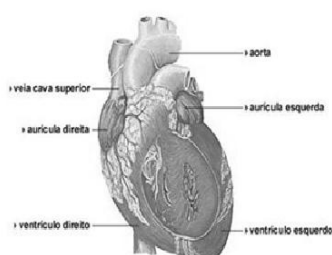
- ☐ Vou para a escola e regresso a pé.
- ☐ Ando regularmente a pé.
- ☐ Pratico desporto.
- ☐ Ando regularmente de bicicleta.
- ☐ Jogo muito à bola.
- ☐ Ajudo os meus pais (a aspirar a casa, a ir às compras, a arrumar...).
- ☐ Ando no Desporto Escolar.
- ☐ Passo muito tempo a brincar ao ar livre.
- ☐ Outras actividades. Quais? \_\_\_\_\_

## 4. Fichas sobre conselhos para um coração saudável

### O que é o Coração?

O coração é um músculo que funciona como duas bombas unidas. Cada uma delas é dividida em dois compartimentos ligados por válvulas.

As suas principais câmaras de bombeamento são os ventrículos.



### Como funciona ?

O sangue, que transporta nutrientes e oxigénio para todo o corpo e dele retira os resíduos, é bombeado pelo coração, indo primeiro para os pulmões, onde recebe oxigénio e elimina o dióxido de carbono, voltando depois para o coração.

O sangue entra no coração pela aurícula esquerda, desce para o ventrículo esquerdo e daí vai para o cérebro e todos os órgãos, pela aorta.

As artérias levam o sangue que sai do coração e as veias trazem-no de volta para ele. Quando o sangue retorna, entra na aurícula direita e passa pela válvula tricúspide, indo para o ventrículo direito, que o bombeia para os pulmões, onde receberá oxigénio. No feto, dois orifícios temporários que se fecham após o nascimento permitem a passagem do sangue de uma câmara para outra, sem passar pelos pulmões, que não funcionam.

### Alimentação saudável

Como todos já sabemos, uma alimentação saudável é a base de uma boa condição física e uma boa forma de nos mantermos prevenidos de doenças, particularmente as cardiovasculares.

Assim, segundo uma equipa de cientistas, existem sete alimentos que se forem consumidos em doses adequadas, reduzem em 76% o risco de doenças cardíacas. Este conjunto de ingredientes foi denominado pelos autores do estudo como "Polymeal".

Os alimentos que se incluem neste regime são **vinho, peixe, chocolate preto, fruta e vegetais, amêndoas e alho**, recomendados numa base diária (excepto o peixe, que é aconselhável ingerir apenas quatro vezes por semana).



## Ficha n.º 1

### O meu corpo é "fixe"



Já reparaste que cada um tem um corpo "fixe"? Existem corpos com uma grande variedade de cores, tamanhos, estaturas...

Há pessoas altas, baixas, magras, "redondas"...

No entanto, todos temos algo em comum: a possibilidade de escolher como é que vamos cuidar, à nossa maneira, do nosso corpo (que é único!).

Aqui tens algumas perguntas para pensares mais no assunto.


De que gostas mais no teu corpo?


Como cuidas do teu corpo? Apresenta alguns exemplos do que fazes para cuidar do teu corpo:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

## Anexo V – Observação da aula de Língua Portuguesa, nº2

### 1. Texto sobre fazer compras<sup>38</sup>

课文 Texto 



1

O estudo do Lin Xiao em Portugal é muito intenso. Para manter a saúde, ele decidiu começar a jogar ténis, o desporto favorito dele. Como não trouxe a raquete e os ténis da China, ele foi comprá-los a uma loja especializada em artigos de desporto.

**Empregada de balcão:** Boa tarde. Posso ajudar?

**Lin Xiao:** Queria comprar um par de ténis.

**Empregada de balcão:** Temos aqui os modelos mais recentes.

**Lin Xiao:** Quanto custam estes?

**Empregada de balcão:** Custam 89 euros.

**Lin Xiao:** Mas são muito caros! Fazem desconto?

**Empregada de balcão:** Desculpe, já passou a época de saldos e agora não fazemos desconto.

**Lin Xiao:** Que azar! Posso experimentar?

**Empregada de balcão:** Com certeza. Qual é o seu número?


**Lin Xiao:** É o 41.

**Empregada de balcão:** Só um momento. Vou buscá-los.

...

Aqui tem. Pode sentar-se naquele banco.

**Lin Xiao:** Obrigado.



<sup>38</sup> Texto da Unidade 5 do livro didático *Português para Ensino Universitário 2* (Zhiliang Ye, 2010, p. 105).

## PADARIA E PASTELARIA

## COZINHA PRONTA

## REFEIÇÕES FÁCIL & BOM

Formada de Pão Quente

**2,28** PÃO DE ALHO  
**1,99** PÃO DE ALHO  
**0,39** PÃO DE ALHO  
**0,35** PÃO DE ALHO  
**0,28** PÃO DE ALHO  
**0,35** PÃO DE ALHO

**1,95** PÃO DE ALHO  
**0,35** PÃO DE ALHO  
**0,28** PÃO DE ALHO  
**0,35** PÃO DE ALHO

**15,50** PÃO DE ALHO  
**0,50** PÃO DE ALHO  
**20,00** PÃO DE ALHO  
**0,28** PÃO DE ALHO  
**25,00** PÃO DE ALHO  
**0,60** PÃO DE ALHO  
**0,90** PÃO DE ALHO  
**20,00** PÃO DE ALHO  
**0,79** PÃO DE ALHO  
**20,00** PÃO DE ALHO  
**1,50** PÃO DE ALHO  
**1,49** PÃO DE ALHO  
**2,00** PÃO DE ALHO  
**1,50** PÃO DE ALHO  
**2,00** PÃO DE ALHO  
**1,50** PÃO DE ALHO

**25,00** PÃO DE ALHO  
**0,39** PÃO DE ALHO  
**30,00** PÃO DE ALHO  
**1,50** PÃO DE ALHO  
**2,00** PÃO DE ALHO  
**0,39** PÃO DE ALHO  
**30,00** PÃO DE ALHO  
**1,50** PÃO DE ALHO  
**2,00** PÃO DE ALHO  
**0,39** PÃO DE ALHO

**2,50** PÃO DE ALHO  
**20,00** PÃO DE ALHO  
**2,31** PÃO DE ALHO  
**20,00** PÃO DE ALHO  
**3,99** PÃO DE ALHO  
**10,00** PÃO DE ALHO  
**1,79** PÃO DE ALHO  
**10,00** PÃO DE ALHO  
**1,79** PÃO DE ALHO

**1,00** PÃO DE ALHO  
**3,00** PÃO DE ALHO  
**1,00** PÃO DE ALHO  
**3,00** PÃO DE ALHO  
**1,00** PÃO DE ALHO  
**3,00** PÃO DE ALHO

**3,99** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO  
**3,90** PÃO DE ALHO

Sabor a tradição, com a praticidade que precisa!

**CADBERIA EXECUTIVA**  
LONDON  
CASTIANO, CINZENTO, PRETO

**73%**  
(DE VAL)

**51€**  
(FVVAL)

**30%**  
SUPER PREÇO



**CADBERIA OPERATIVA**  
COMFORT PLUS  
CINZENTO

**56%**  
(DE VAL)

**34€**  
(FVVAL)

**40%**  
SUPER PREÇO



**CADBERIA VISITANTE**  
CLASSIC  
AZUL, PRETO E VERMELHO

**19%**  
(DE VAL)

**13€**  
(FVVAL)

**30%**  
SUPER PREÇO



**APOIO LOMBAR ERGONOMICO**  
FELOWES, MESH

**28%**  
(DE VAL)

**22€**  
(FVVAL)

**20%**  
SUPER PREÇO



**TOLHA DE MAO**  
RENOVA, ZIG ZAG BLUE  
20 UNIDADES

**17%**  
(DE VAL)

**12€**  
(FVVAL)

**30%**  
SUPER PREÇO



**PAPEL HIGIENICO**  
JUMBO, GOFADO, 12X100 M  
FOLHA DUPLA

**9%**  
(DE VAL)

**6€**  
(FVVAL)

**30%**  
SUPER PREÇO



# STOCK OFF

ATE **84%** SUPER PREÇO







VER TODOS >

**CONTINENTE Negócios**

O Continente Negócios é o ponto onde encontra os produtos mais baratos e de maior qualidade da sua empresa, ao melhor preço.

**VANTAGENS EXCLUSIVAS CONTINENTE NEGÓCIOS**

- PARA PARTICULARES E EMPRESAS
- SELEÇÃO DE MAIS DE 5000 PRODUTOS
- CARTÃO CONTINENTE
- PROMOÇÕES EXCLUSIVAS
- DESCONTO QUANTIDADE
- ENTREGAS ATÉ 48 HORAS

**CONDIÇÕES EXCLUSIVAS PARA GRANDES VOLUMES**

- ATENDIMENTO ESPECIALIZADO
- VÁRIOS MÉTODOS DE PAGAMENTO

**707 10 66 66**

Segunda à sexta das 9h às 17h  
Sábados e domingos das 10h às 13h

lhf@continente.pt | @continente\_negocios | pt

### 3. Lista de compras

ALUNO: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

#### LISTA DE COMPRAS

ARROZ	ACHOCOLATADO	CREME DENTAL
FEIJÃO	SAL	REFRIGERANTE
MACARRÃO	ALHO	SUCO DE MARACUJÁ
ÓLEO	FÓSFOROS	GELATINA
MOLHO DE TOMATE	BOLACHA DOCE	DANONE
MAISENA	LEITE INTEGRAL	FARINHA DE TRIGO
MAIONESE	SÃO EM PÓ	OVOS
MANTEIGA	DETERGENTE	CARNE DE FRANGO
AÇÚCAR	PAPEL HIGIÊNICO	DESODORANTE
CAFÉ	SABONETE	MIOJO

1- Escreva quais são os produtos de limpeza que aparecem na lista.

---

---

2- Quais são os produtos desta lista que precisam ser colocados na geladeira?

---

---

3- Escreva o que podemos fazer utilizando o óleo.

---

---

4- Escreva o nome de 5 produtos que você gostaria de comprar nesta lista de compras.

---

---

#### 4. Fichas sobre refeições e horários: O meu diário alimentar

##### Ficha n.º 3 O meu diário alimentar



O que comeste ontem? Lembras-te?

Observa o exemplo e preenche a ficha em branco.

Atenção: tudo conta, mesmo metade de uma maçã ou três batatas fritas.

O QUE COMI ONTEM	Cereais, batatas, arroz, pão	Frutas	Sopa	Vegetais	Carnes, peixes, ovos	Leite, lacticínios	Gorduras	Apócr
* Pequeno-almoço								
* Entre o pequeno-almoço e o almoço								
* Almoço								
* Entre o almoço e o jantar								
* Jantar								
* Espaço/ambiente físico								
* Antes de dormir								

##### Ficha n.º 16 O meu diário alimentar



Observa o teu diário alimentar (ficha n.º 3).

Selecciona e escreve no quadro seguinte os 6 alimentos que consomes com maior frequência.

Em seguida, descobre como são constituídos os alimentos em questão, unindo as duas colunas com setas —>

Atenção: um mesmo alimento pode fornecer mais do que um tipo de nutrientes.

Selecciona apenas os dois nutrientes mais presentes.

Os 6 alimentos mais frequentes no meu diário alimentar

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

O que me fornecem

- . proteínas
- . hidratos de carbono
- . vitaminas, minerais e fibras
- . água
- . gorduras



## 5. Os documentos *50 melhores cafés da manhã pelo mundo*<sup>39</sup> e *Cultura do café da manhã dos chineses*<sup>40</sup>

Ai que fome. Pesquisar para este blog post foi quase uma tortura, há de se confessar. Várias foram as vezes que foi preciso secar a água na boca.

Fato é que café da manhã (ou pequeno-almoço em Portugal) é a refeição preferida de muita gente. E dependendo do ritmo da viagem, é aquela que vai dar sustentação para o dia inteiro de caminhadas, passeios e descobertas. Portanto, é bom caprichar!

Abaixo a gente selecionou 50 cafés da manhã típicos pelo mundo pra se ter uma ideia de como as refeições variam em cada país (e suas regiões). Muitos, na verdade, nem parecem o desjejum, e vão exigir coragem e estômagos fortes de alguns. Então vamos lá... só não vale lamber a tela!



Como diz um dito chinês: o homem é ferro e o arroz é aço, significa que as três refeições diárias são muito importantes. Começamos um dia pelo café da manhã, conhecido também como pequeno-almoço em Portugal. Após várias horas de sono, o corpo precisa ingerir alimentos nutritivos, que garantam a energia a ser gasta durante um dia inteiro.

Um café da manhã saudável é composto por quatro tipos de comida: cereais que fornecem carboidratos, como pão; leite e seus derivados ou soja, fontes de proteína, cálcio e vitamina D; vegetais e frutas frescas, que possuem alta concentração de fibras, vitaminas e sais minerais e, finalmente, alimentos proteicos como carnes e ovos.

Na China, o café da manhã varia de cidade para cidade e a diversidade de combinações ultrapassa sua imaginação. Mas em geral, as comidas na mesa de manhã têm três características comuns: fartas, frescas e baratas! Normalmente, um café da manhã aqui na China nunca custa mais de dois dólares. A seguir, vamos conhecer alguns alimentos que os chineses adoram comer no café da manhã.



<sup>39</sup> <https://pt.hostelbookers.com/blog/ideias-de-viagem/50-melhores-cafes-da-manha-pelo-mundo/>  
Consultado em 21 de abril de 2017.

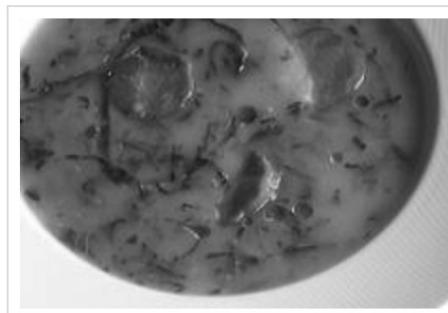
<sup>40</sup> <http://portuguese.cri.cn/693/2014/02/17/1s179745.htm> Consultado em 21 de abril de 2017.



## 6. O documento *Receita da culinária portuguesa* e a ficha de trabalho

### Caldo Verde Tradicional

O caldo verde é uma sopa tradicional portuguesa que, embora com algumas variações, é transversal às diversas regiões de Portugal. Independentemente de levar chouriço ou salpicão, de ser acompanhada com broa ou servida simples, o que é genuíno no caldo verde é a forma característica de cortar muito finamente a folha da couve (tradicionalmente couve portuguesa), sendo esta adicionada a um saboroso puré de batata e condimentada com azeite.



#### Ingredientes:

(para 6 pessoas)

- 1 cebola
- 1 chouriço
- 2 dentes de alho
- 2 litros de água
- 200 ml de azeite
- 400 g de couve portuguesa cortada em caldo verde
- 500 g de batata
- sal q.b.

#### Confeção:

Leve a água ao lume com as batatas, a cebola, os dentes de alho e metade da quantidade de azeite indicada. Tempere com sal e deixe cozer durante 30 minutos para os ingredientes ficarem bem cozidos. Pode deixar ferver mais tempo se desejar que o caldo fique mais espesso.

Entretanto, prepare a couve, lavando-a e cortando-a em juliana muito fina (caldo verde).

Passada a cozedura, reduza as batatas, a cebola e os dentes de alho a puré. Junte a couve cortada e deixe cozer cerca de 15 minutos.

Enquanto a couve coze, corte o chouriço em rodela.

Terminada a cozedura da couve, junte ao caldo o restante azeite e o chouriço, deixando levantar fervura.

Se desejar manter o aspeto tradicional típico desta sopa, poderá servi-la individualmente em malgas.

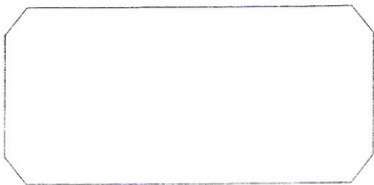
#### Sugestão:

Coloque duas ou três rodela do chouriço a cozer na primeira fase de confeção da receita, juntamente com as batatas, a cebola e os dentes de alho. Ao reduzir o chouriço a puré, juntamente com os restantes ingredientes, a sopa irá adquirir um sabor mais intenso e saboroso.

## PESQUISANDO RECEITAS

Pesquise com a vovó e a mamãe várias receitas.

Escolha uma receita de sua preferência e relacione abaixo os ingredientes necessários e o modo de fazê-la. Não se esqueça de ilustrá-la.

	<b>Modo de fazer</b>
<b>Receita de</b>	<hr/>
<b>Ingredientes</b>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>



## Anexo VI – Observação da aula de História de Portugal

### Ficha de auto-reflexão sobre os conteúdos lecionados e as estratégias construtivistas utilizadas

授课教师			课程名称			听课学生	约( )人
听课地点			听课时间	年 月 日(周__) :__ - __ :__			
<p>《本科课程导则》要点</p> <p>提示教师：诱发学生的兴趣，挖掘学生的潜力，催化学生的主动，提升学生的势能。促进学生在培育“公能”素质的实践中，具备：思辨知识的问题，学习知识的饥渴，享受知识的快乐，创造知识的欲望。</p> <p>根据自己听课体会分别评价，5星:很满意，4星:满意，3星:一般，2星:较差，1星:很差。</p>							
体会指标（目的）							星级
1、问题引导，联系实际和前沿（诱导学生兴趣培养和求知欲望）							
2、精讲重点、难点，条理清晰，逻辑严密（满足学生的求知需要）							
3、启发、互动、研讨，鼓励提问或争论（活跃课堂气氛，培养学生主动）							
4、学生讨论发言或回答问题，给予正面鼓励和引（增强学生主动参与的自信）							
5、批判性思考、质疑和创新意识启迪（引导学生拓展思维空间）							
6、授课有热情和感染力，设问巧妙、有吸引力（激发学生课堂情绪）							
7、指导多读、多练和实践（激励学生自主学习、实践和探索）							
8、巧妙融合德智体美或核心价值观等亮点（启迪学生发展，即教书又育人）							
9、运用教学方法和手段恰当，自如调控课堂（课堂灵活中不失规范）							
课堂秩序	教师	迟到、早退	有( ); 无( )	学生	迟到、早退	约( )人次	
		师德不当	有( ); 无( )		低头率	约 1/4( ); 1/3( ); 1/2( )	
		提问学生	( )次/节课		主动提问	( )人次/节课	
对该课程印象最深的肯定看法是：				对改进和完善该课程的建议是：			

## Anexo VII – Observação da aula de Literatura Portuguesa

### Poema “Ai que prazer” - Fernando Pessoa<sup>41</sup>

Unidade 12

**Texto 2**

**Ai que prazer**

Ai que prazer  
Não cumprir um dever,  
Ter um livro para ler  
E não o fazer!  
Ler é maçada,  
Estudar é nada.  
O sol doira  
Sem literatura.  
O rio corre, bem ou mal,  
Sem edição original.  
E a brisa, essa,  
De tão naturalmente matinal,  
Como tem tempo não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.  
Estudar é uma coisa em que está indistinta  
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto é melhor, quando há bruma,  
Esperar por D. Sebastião,  
Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...  
Mas o melhor do mundo são as crianças,  
Flores, música, o luar, e o sol, que peca  
Só quando, em vez de criar, seca.

O mais do que isto  
É Jesus Cristo,  
Que não sabia nada de finanças  
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa, *Antologia Poética*

171

<sup>41</sup> Texto do livro didático 葡萄牙语阅读教程 (*Tutorial de Leitura em Português*) (Hongling Zhao, 2011, p.171).